

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 73
Helsinki Studies in Education, number 73

Lotta Tikkanen

Yhteisöllistä oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen anatomia

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston luentosalissa, Unioninkatu 37,
perjantaina 24. huhtikuuta 2020 klo 12.

Helsinki 2020

Esitarkastajat

Professori Aini-Kristiina Jäppinen, Jyväskylän yliopisto
Apulaisprofessori Juhani Rautopuro, Jyväskylä yliopisto

Kustos

Professori Kirsi Pyhälto, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Professori Kirsi Pyhälto, Helsingin yliopisto
Professori Janne Pietarinen, Itä-Suomen yliopisto
Tutkimusjohtaja Tiina Soini, Tampereen yliopisto

Vastaväittäjä

Emeritusprofessori Jouni Välijärvi, Jyväskylän yliopisto

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-5994-6 (nid.)

ISBN 978-951-51-5995-3 (pdf)

Lotta Tikkanen

How to promote learning and reduce burdening in school development?

Abstract

The aim of this doctoral dissertation was to gain a better understanding of the mechanisms regulating collective learning and burdening in school-development work. To reach this goal, the reform stakeholders' perceptions of collective learning, burdening, and regulators of the reform, as well as reform implementation strategy and proactive strategies were explored. The participants were comprised of three stakeholder groups, who were responsible for school development at different levels of the educational system: 1) the administrative level (officials of the Finnish National Agency for Education), 2) the district level (members of the working groups responsible for the curriculum reform at the district level), and 3) the school level (school principals).

In this dissertation, a mixed methods approach was adopted. Officials of the Finnish National Agency for Education ($N = 23$) were interviewed and they completed a survey. District-level stakeholders ($N = 550$) and school principals ($N = 420$) completed the surveys.

The results indicated that administrative-level stakeholders identified reform regulators at every level of the educational system. The regulators varied in terms of type (i.e. structures and resources, collective, and individual factors) and function (i.e. hindering and promoting factors). The type and function of the regulators varied according to the level in which the regulators were identified.

The results showed that administrative and district level stakeholders perceived that the school reform strategy supported the basic ideas of the top-down–bottom-up implementation approach, i.e. change management and knowledge sharing. The levels of burdening, in terms of reform-related stress and burnout symptoms, were moderate, among district and school level stakeholders. In addition, they actively utilised proactive strategies to regulate the burdening. However, the variation between the individuals in both experienced burdening and the use of proactive strategies was quite high.

The results showed that the top-down–bottom-up reform implementation strategy was related to perceived school impact in terms of enhancing the opportunities for collective, cumulative learning in school reform work. At the same time, knowledge sharing was related to lower levels of reform-related stress and increased use of proactive strategies. Accordingly, the utilisation of proactive strategies was related to lower levels of reform-related stress and higher levels of perceived school impact.

This doctoral dissertation contributes to the literature on school development by a) shedding light on how learning and wellbeing are related to each other in school reform, b) providing new insights on how reform implementation strategy can simultaneously enhance collective learning and buffer burdening, c) utilising mixed methods and a systemic approach in exploring a large-scale school reform, d) providing deeper understanding on the anatomy of educational practitioners' burdening by combining variable- and person-centred approaches.

Keywords: burdening, burnout, curriculum reform, proactive strategies, reform implementation strategy, school development, work stress

Lotta Tikkanen

Yhteisöllistä oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen anatomia

Tiivistelmä

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen anatomiaa. Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti kehittämistyön säätelijöitä sekä vastavuoroisen koulun kehittämisen strategian ja proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden merkitystä oppimista ja jaksamista tukevassa koulun kehittämisessä. Oppimista ja kuormittumista tarkasteltiin peruskoulujärjestelmän eri tasoilla koulun kehittämistä johtavien toimijoiden, eli kouluhallinnon virkamiesten, paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavien toimijoiden ja koulutason johtajien, kokemana.

Väitöstutkimuksessa hyödynnettiin monimenetelmällistä tutkimusotetta. Kouluhallinnon virkamiehiltä ($N = 23$) kerättiin kyselyaineisto ja heitä haastateltiin. Paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavilta toimijoilta ($N = 550$) ja koulutason johtajilta ($N = 420$) kerättiin kyselyaineisto.

Tulokset osoittivat, että kouluhallinnon virkamiehet tunnistivat koulun kehittämisen säätelijöitä kaikilla peruskoulujärjestelmän tasoilla. He tunnistivat keskenään erityyppisiä säätelijöitä: rakenteita ja resursseja sekä yhteisöllisiä ja yksilöllisiä tekijöitä. Säätelijöiden tyyppi ja jakautuminen edistäviin ja estäviin tekijöihin vaihtelivat sen mukaan, millä tasolla virkamiehet arvioivat niiden vaikuttavan.

Koulun kehittämistä johtavat toimijat hallinto- ja paikallistasolla pitivät kehittämisen strategiaa vastavuoroisena, eli he kokivat yhteisen tiedonrakentelun ja muutoksen johtamisen käytännöt onnistuneiksi. Kehittämistyössä kuormittuminen näyttäytyi paikallis- ja koulutasoilla keskimäärin kohtuullisena ja toimijat hyödynsivät runsaasti proaktiivisia strategioita kehittämisen kuormittavuuden säätelyyn. Yksilöiden välillä oli kuitenkin paljon vaihtelua.

Vastavuoroinen kehittämisen strategia oli yhteydessä muutoksen koettuun vaikuttavuuteen yhteisöllisen oppimisen mahdollistamisen suunnassa. Yhteinen tiedonrakentelu oli yhteydessä myös proaktiivisten säätelystrategioiden hyödyntämiseen ja vähäisempään kuormittumiseen. Proaktiiviset strategiat näyttivät puskuroivan kuormittumista ja edistävän kehittämisen koettua vaikuttavuutta.

Väitöstutkimus edistää koulun kehittämisen kirjallisuutta a) rakentamalla ymmärrystä oppimisen ja kuormittumisen välisestä suhteesta koulu-uudistuksessa, b) tarjoamalla tutkimustietoa siitä, millaisella koulun kehittämisen strategialla voidaan edistää oppimista ja puskuroida kuormittumista koulu-uudistuksissa sekä c) hyödyntämällä laaja-alaisen koulu-uudistuksen tarkastelussa monimenetelmällistä ja systeemistä lähestymistapaa ja d) syventämällä ymmärrystä opetusalan

ammattilaisten kuormittumisen rakentumisesta yhdistämällä muuttuja- ja yksilö-keskeisiä lähestymistapoja.

Avainsanat: jaksaminen, koulun kehittäminen, koulun kehittämisen strategia, koulu-uudistus, kuormittuminen, opetussuunnitelmauudistus, proaktiiviset kuormittavuuden säätelystrategiat, työstressi, työuupumus

Kiitokset

Tätä väitöskirjaa ei olisi ilman suurenmoisia ihmisiä, joihin minulla on ollut ilo ja onni tutustua. Ensinnäkin haluan kiittää lähiohjaajaani, professori Kirsi Pyhältöä. Minulla on ollut etuoikeus saada tehdä kaikki opinnäytetyöni parhaassa mahdollisessa ohjauksessa. Osait aina pukea järkevään muotoon sen, mitä yritin selittää. Olit tukena ja kannustit kaikessa. Kiitos monista ohjauskeskusteluista. Kiitos, että luotit siihen, että pystyn. Kiitän lämpimästi myös muita ohjaajiani, professori Janne Pietarista ja tutkimusjohtaja Tiina Soinia. Kiitos asiantuntemuksenne jakamisesta ja tarkkasilmäisistä kommentteistanne. Kiitos koko ohjausryhmälle yhteistyöstä. Olen oppinut teiltä valtavan paljon paitsi väitöstutkimuksen teemoista ja tutkimuksen tekemisestä, myös siitä, millaista yhteistyö parhaimmillaan voi olla. Kiitos siitä, että olette auttaneet eteenpäin, kun olen kompastellut. Kiitos siitä, että olette kannustaneet ja iloinneet onnistumisista.

Esitarkastajat, professori Aini-Kristiina Jäppinen ja apulaisprofessori Juhani Rautopuro, kiitos teille, että annoitte aikaanne väitöskirjalleni. Kommenttinne antoivat paljon ajattelemisen aihetta ja auttoivat väitöskirjan hiomisessa. Emeritusprofessori Jouni Välijärvi, lämmin kiitos vastaväittäjäksi lupautumisesta.

Suuret kiitokset myös Suomen Akatemialle ja opetus- ja kulttuuriministeriölle taloudellisesta tuesta tutkimushankkeille, joissa olen saanut tehdä väitöstutkimusta kokopäiväisesti. Kiitän myös kaikkia tutkimukseen osallistuneita Opetushallituksen virkamiehiä, paikallistason opetussuunnitelmatyöstä vastaavia toimijoita sekä rehtoreita, apulaisrehtoreita ja muita koulutason johtajia. Kiitos, että käytitte kallista aikaanne ja osallistuitte tutkimukseen.

Kiitän lämpimästi myös tutkimusryhmämme muita tohtoriopiskelijoita. Erityisesti haluan kiittää Emmiä, Henrikaa, Jenniä ja Lauria. Kiitos hedelmällisistä keskusteluista aiheesta ja sen vierestä. Kiitos vertaistuesta vaikeina hetkinä ja kiitos siitä, että olemme voineet iloita yhdessä onnistumisista. Olette timanttisia! Kaisa, kiitos asiantuntemuksesi ja innostuksesi jakamisesta. Maiju Kinossalolle suuret kiitokset rinnakkaisluokittelusta ensimmäisessä osatutkimuksessa.

Väitöskirjatyö ei ole aina tehnyt muusta elämästä helppoa. Suuri kiitos siis myös ystäväilleni ja perheelleni mukana elämisestä. Teidän tukenne on ollut äärimmäisen tärkeää. Erityisen suuret kiitokset haluan osoittaa Elinalle siitä, että jaksoit väsymättä kuunnella ja rohkaista minua väitöskirjaprosessin loppumetreillä. Olit aina valmis keskusteluun ja tarvittaessa järjestit muuta ajateltavaa. Vanhemmilleni kiitokset siitä, että olette välittäneet ja iloinneet onnistumisistani. Perhettä ja laajennettua perhettä haluan kiittää lastenhoitoavusta, yhteisistä päivällisistä ja retkistä, jotka ovat auttaneet irrottautumaan työasioista. Suurimmat kiitokset kuuluvat miehelleni Heikille ja lapsillemme Aadalle ja Einolle. Kiitos Heikki, että teit mahdolliseksi keskittyä yhtäjaksoisesti väitöskirjatyöhön, joustit

omista menoistasi ja huolehdit lapsista. Rakkaat lapsemme Aada ja Eino, kiitos kaikesta, mitä olette opettaneet minulle. Kiitos siitä, että teidän kanssanne ei kulu päivääkään ilman naurua. Kiitos, että olette olemassa.

Helsinki, 23.3.2020
Lotta Tikkanen

Sisältö

1 JOHDANTO	1
1.1 Yhteisöllinen oppiminen ja jaksaminen koulun kehittämisessä	3
1.2 Yhteisöllisen oppimisen ja jaksamisen säätelijät koulun kehittämisessä	7
1.3 Strategiat koulun kehittämisessä	10
1.3.1 Koulun kehittämisen strategia	11
1.3.2 Proaktiiviset kuormittavuuden säätelystrategiat	13
1.4 Teoreettisen viitekehyksen yhteenveto	16
2 TUTKIMUKSEN TAVOITE	17
3 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT	19
3.1 Kansallinen opetussuunnitelmauudistus tutkimuksen kontekstina	19
3.2 Tutkimuksen osallistujat	20
3.3 Tutkimuksessa hyödynnetyt aineistot	21
3.4 Tutkimuksen aineistojen analyysi	24
3.4.1 Hallintotason aineistojen analyysi	25
3.4.2 Paikallistason aineiston analyysi	26
3.4.3 Koulutason aineiston analyysi	26
4 TULOKSET	29
4.1 Hallintotason virkamiesten tunnistamat koulu-uudistuksen säätelijät	29
4.2 Koulun kehittämisen strategia hallinto- ja paikallistason kehittäjien kokemana	32
4.3 Kehittämisen kuormittavuus ja proaktiiviset säätelystrategiat paikallis- ja hallintotason kehittäjien kokemana	33
4.4 Koulun kehittämisen strategian ja proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden yhteydet kehittämisen koettuun vaikuttavuuteen ja kuormittumiseen	37
4.4.1 Kehittämisen strategian ja proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden yhteydet kehittämisen koettuun vaikuttavuuteen	38
4.4.2 Kehittämisen strategian ja proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden yhteydet koettuun kuormittumiseen	39
5 TUTKIMUKSEN KOKOAVA TARKASTELU JA POHDINTA	41

5.1 Tutkimuksen metodologinen pohdinta	41
5.1.1 Tutkimuksen luotettavuuden yleinen tarkastelu	41
5.1.2 Tutkimuksen luotettavuus osatutkimuksittain	43
5.1.3 Tutkimuksen eettinen tarkastelu	45
5.2 Tutkimuksen tulokset aiemman tutkimuksen valossa ja teoreettinen kontribuutio	45
5.3 Tutkimuksen metodologinen kontribuutio	50
5.4 Seuraukset suomalaisen peruskoulujärjestelmän kehittämiselle	52
5.5 Näkökulmia koulun kehittämisen jatkotutkimukseen	54
LÄHTEET.....	57
LIITTEET	73

Kuviot

Kuvio 1. Yhteisöllisen oppimisen ja jaksamisen säätelijät koulun kehittämisessä.....	9
Kuvio 2. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyön säätelijöiden jakautuminen	30
Kuvio 3. Vastavuoroisen koulun kehittämisen strategian (muutoksen johtaminen (MJ) ja yhteinen tiedonrakentelu (TR)), proaktiivisten kuormittavuuden yhteissäätelystrategioiden (yhteissäädelytuki (YT) ja yhteissäätelytaidot ja -pystyvyys (YTP)), kehittämisen koetun vaikuttavuuden (KV) ja kehittämistyöhön liittyvän stressin (STRESSI) väliset yhteydet paikallistasolla	38

Taulukot

Taulukko 1. Monimenetelmällisen tutkimuksen asetelma	22
Taulukko 2. Koulun kehittämisen strategia ja kehittämisen vaikuttavuus koulun kehittämisestä vastaavien toimijoiden kokemana	33
Taulukko 3. Kehittämisen kuormittavuus ja proaktiiviset kuormittavuuden säätelystrategiat koulun kehittämisestä vastaavien toimijoiden kokemana	35
Taulukko 4. Koulutason johtajien työuupumusriskin profiilit ja proaktiiviset kuormittavuuden itsesäätelystrategiat.....	37

Liitteet

Liite A Teemahaastattelun runko

Liite B OPS1-kyselystä tutkimuksessa hyödynnetyt mittarit ja osiot

Liite C OPS2-kyselystä tutkimuksessa hyödynnetyt mittarit ja osiot

Liite D TPA-kyselystä tutkimuksessa hyödynnetyt mittarit ja osiot

Alkuperäiset artikkelit

Tämä väitöskirja perustuu seuraaviin alkuperäisiin artikkeleihin:

- I Tikkanen, L., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2017). Primary determinants of a large-scale curriculum reform: National board administrators' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 702–716. doi: 10.1108/JEA-10-2016-0119
- II Tikkanen, L., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2019). Lessons learnt from a large-scale curriculum reform: the strategies to enhance development work and reduce reform-related stress. *Journal of Educational Change*. doi: 10.1007/s10833-019-09363-1
- III Tikkanen, L., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2017). Interrelations between principals' risk of burnout profiles and proactive self-regulation strategies. *Social Psychology of Education*, 20(2), 259–274. doi: 10.1007/s11218-017-9379-9

Artikkelit (I–III) on uudelleenjulkaistu julkaisijan luvalla.

1 Johdanto

Koulu on yhteiskunnan kehityksen avaintekijä (Fullan, 1999; Niemi, Toom, & Kallioniemi, 2016, 277). Laadukas peruskoulutus luo pohjan paitsi yhteiskunnan ja kulttuurin jatkumolle myös niiden kestäväälle uudistamiselle. Yhteiskunnan muutokset, kuten työelämän muutos, teknologian nopea kehitys ja kestävä kehityksen kysymykset, haastavat koulua kehittymään. Suomalaista peruskoulua ovat viime vuosina haastaneet muun muassa koulutuksellisen eriarvoisuuden lisääntyminen ja oppilaiden osaamistason lasku (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016; Välijärvi & Sulkunen, 2016). Myös opettajien on havaittu osallistuvan ammatillista kehittymistä tukevaan koulutukseen aiempaa vähemmän (Taajamo, Puhakka, & Välijärvi, 2014). Suomessa noin kymmenen vuoden välein toteutettava kansallinen opetussuunnitelmauudistus luo perustan peruskoulun pitkäjänteiselle kehittämiselle (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016; Vitikka, Krokfors, & Hurmerinta, 2012; Välijärvi & Sulkunen, 2016). Opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen määräajoin on osa kansallista peruskoulun jatkuvan kehittämisen strategiaa. Viimeisimmissä opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) keskeiseksi tavoitteeksi määriteltiin oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin vahvistaminen kouluissa. Tällaisen toimintakulttuurin luominen edellyttää opetusalan ammattilaisilta yhteistä uusien toiminta- ja ajattelutapojen rakentamista eli yhteisöllistä oppimista. Oppiminen on paitsi tärkeä koulun uudistamisen keino myös kehittämisen päämäärä.

Yhteisöllinen uuden oppiminen on koulun kehittämisessä sidoksissa toimijoiden jaksamiseen. Yhteisöllinen oppiminen voi parhaimmillaan puskuroida kehittämisen kuormittavuutta, ja koettu jaksaminen näkyy puolestaan uudistamistyön tuloksissa. Kehittämistyössä opitut uudet toiminta- ja ajattelutavat voivat edistää toimijoiden jaksamista ja valmiuksia säädellä työn kuormittavuutta. Aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että tällainen oppimista ja jaksamista tukeva koulun kehittäminen ei ole helppoa. Koulu-uudistukset toteutuvat vain harvoin siinä muodossa ja laajuudessa kuin on aiottu (Cuban, 2013; Fullan, 2007; Fullan & Miles, 1992; Lutzenberger, Carpay, & Veugelers, 2012; Timperley & Parr, 2005 ks. myös Atjonen, 1993; Sahlberg, 1996). Koulujärjestelmien ylemmillä tasoilla määritellyt tavoitteet eivät välttämättä näy koulun arjessa, ja niillä saattaa olla ennakkoimattomia seurauksia. Usein uudistusten tulokset jäävät myös lyhytkestoisiksi ja vaikutuksiltaan suppeiksi (ks. esim. Adelman & Taylor, 2007; McCharen, Song, & Martens, 2011; Sahlberg, 1996; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Thoonen, Slegers, Oort, & Peetsma, 2012). Koulu-uudistusten on myös osoitettu lisäävän opetusalan ammattilaisten, kuten opettajien ja rehtoreiden, työ määrää ja vaativan uusien taitojen, jotka voivat kasvattaa työstressin ja työ-

uupumuksen riskiä (Graczewski, Ruffin, Shambaugh, & Therriault, 2007; Kon-dakci, Beycioglu, Sincar, & Ugurly, 2015; Mendenhall, Iachini, & Anderson-But-cher, 2013; Valli & Buese, 2007; Wilcox & Lawson, 2018).

Oppimista ja jaksamista tukeva koulun kehittäminen on monimutkainen prosessi, joka edellyttää koulun kehittämiseen osallistuvilta toimijoilta systeemistä ymmärrystä kehittämisen tavoitteista, keinoista ja säätelijöistä. Aiemmissa tutkimuksissa on tunnistettu kehittämistyön onnistumisen säätelijöitä kaikilla koulu-järjestelmän tasoilla, hallintotasolta aina koulutasolle saakka (ks. Guhn, 2009; Leithwood, Jantzi, & Mascall, 2002). Aiemmat tutkimukset ovat niin ikään osoitaneet, että koulu-uudistusten onnistumista ohjaa koulun kehittämisen strategia (Fullan, 2007; Pietarinen, Pyhältö, & Soini, 2017a; Ramberg, 2014). Vastaavasti työn kuormittavuuden säätelystrategioilla on tärkeä rooli jaksamisen edistämisessä (Kyriacou, 2001; Verešová, & Malá, 2012). Toistaiseksi on kuitenkin vain vähän tutkimustietoa siitä, millainen on oppimisen ja jaksamisen välinen suhde koulun kehittämistyössä ja millaisella koulun kehittämisen strategialla voidaan edistää samanaikaisesti yhteisöllistä oppimista ja puskuroida kehittämisen kuormittavuutta (ks. Pyhältö, Pietarinen, & Soini, 2015). Myös opetusalan ammattilaisten kuormittumisen yksilöllisestä rakentumisesta tiedetään vain vähän (ks. Hultell, Melin, & Gustavsson, 2013). Koulun kehittämistä on tutkittu pääasiassa keskitetysti ohjatuissa koulujärjestelmissä, ja tällä tutkimuskentällä painottuvat erityisesti oppilaiden oppimistuloksiin keskittyvät tapaustutkimukset (Fullan, 1998, 2016; Sondergeld & Koskey, 2011). Systeeminen lähestymistapa, jossa tarkastellaan useita koulujärjestelmän tasoja yhtä aikaa, on ollut harvinainen koulun kehittämisen tutkimuksessa (ks. Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2011). Näin ollen toistaiseksi tiedetään vain vähän koulun kehittämistä eri tasoilla johtavien toimijoiden oppimisen ja kuormittumisen välisestä suhteesta sekä niiden säätelijöistä hajautetusti johdetussa koulu-uudistuksessa.

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen anatomiaa. Tähän pyrittiin tarkastelemalla yhteisöllistä oppimista ja jaksamista itsenäisesti (I ja III osatutkimukset), minkä jälkeen keskityttiin analysoimaan näiden välistä suhdetta (osatutkimus II). Väitöskirjatutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti kehittämistyön säätelijöitä sekä vastavuoroisen koulun kehittämisen strategian ja proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden merkitystä oppimista ja jaksamista tukevassa koulun kehittämisessä. Tutkimuksessa analysoitiin kolmen koulun kehittämisen kannalta keskeisen toimijaryhmän, eli hallintotason virkamiesten, paikallistason opetussuunnitelmatyöstä vastaavien toimijoiden ja koulutason johtajien, käsityksiä oppimisesta, kuormittumisesta ja niiden säätelijöistä. Tämä väitöstutkimus edistää koulun kehittämisen kirjallisuutta a) rakentamalla ymmärrystä oppimisen ja kuormittumisen välisestä suhteesta koulun kehittämistyössä, b) tarjoamalla tutkimustietoa siitä, millaisella koulun kehittämisen strategialla voidaan edistää oppimista ja puskuroida kuormit-

tumista koulu-uudistuksissa sekä c) hyödyntämällä laaja-alaisen koulu-uudistuksen tarkastelussa monimenetelmällistä ja systeemistä lähestymistapaa (ks. Day, Gu, & Sammons, 2016; Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2011; Sondergeld & Koskey, 2011) ja d) syventämällä ymmärrystä opetusalan ammattilaisten kuormittumisen rakentumisesta yhdistämällä muuttuja- ja yksilökeskeisiä lähestymistapoja (ks. Mäkikangas & Kinnunen, 2016).

1.1 Yhteisöllinen oppiminen ja jaksaminen koulun kehittämisessä

Koulun kehittämisen toimijoiden yhteisöllinen oppiminen ja jaksaminen ovat keskeisiä kehittämisen edellytyksiä, ja ne ovat kietoutuneet toisiinsa koulu-uudistuksissa (Pyhältö ym., 2015; Soini, Pyhältö, & Pietarinen, 2010). Toimijoiden riittävä jaksaminen on välttämätöntä oppimiselle; ylikuormittuneet opettajat ja rehtorit eivät jaksa sitoutua koulun kehittämistyöhön (ks. van Veen & Sleegers, 2006; van Veen, Sleegers, & van de Ven, 2005). Yhtäältä koulu-uudistusten tiedetään usein kuormittavan opetusalan ammattilaisia ainakin hetkellisesti (esim. Lasky, 2005; Mendenhall ym., 2013). Toisaalta kehittämistyössä voidaan oppia sellaisia ajattelu- ja toimintatapoja, jotka voivat osaltaan tukea toimijoiden jaksamista (Pyhältö ym., 2015; Soini ym., 2010). Parhaimmillaan kehittämistyön sivutuotteena voidaan oppia hyödyntämään työn kuormittavuutta puskuroivia strategioita (ks. Pietarinen, Pyhältö, Soini, & Salmela-Aro, 2013a). Jaksaminen heijastuu puolestaan opetusalan ammattilaisten voimavaroihin sitoutua kehittämistyöhön ja siten myös kehittämisen tuloksiin.

Koulu-uudistukset edellyttävät aina yhteisöllistä oppimista, joka mahdollistaa pitkäkestoiset muutokset ajattelussa tai käyttäytymisessä (Rauste-von Wright, 2001; Rauste-von Wright, von Wright, 1994, 19; Brown & Palincsar 1989). Oppimalla yksilöt ja yhteisöt voivat muokata omaa ajatteluaan ja toimintaansa vastaamaan uudenlaisia vaatimuksia. Koulun kehittämisessä yhteisöllinen oppiminen on luonteeltaan tietoista ja tavoitteellista; se tarkoittaa uusien ideoiden muuttamista pedagogisiksi käytännöiksi ja uudenlaisten ajattelu- ja toimintatapojen rakentamista (Brown & Palincsar, 1989; Rauste-von Wright, von Wright, & Soini, 2003; Resnick & Hall, 1998; Stosich, 2016). Parhaimmillaan yksilöiden ja yhteisöjen oppiminen on paitsi sopeutumista muutoksiin, myös oman toiminnan ja toimintaympäristön aktiivista muokkaamista siten, että koulun kehittämisen tavoitteet voidaan saavuttaa (Coburn, 2001; Wilcox & Lawson, 2018). Näin ollen koulun kehittämisen vaikuttavuus on sidoksissa siihen, missä määrin opettajien, rehtoreiden ja muiden opetusalan ammattilaisten yhteisöllistä oppimista tuetaan. Toisin sanoen oppiminen on koulun kehittämisen ydin ja koulu kehittyy yhteisöllisen oppimisen kautta (Soini ym., 2018). Opetussuunnitelman uudistaminen on keskeinen koulun kehittämisen väline, jolla pyritään mahdollistamaan tavoitteiden suuntainen oppiminen kaikilla koulujärjestelmän tasoilla (ks. Lee, Cheng, & Ko,

2018; Ng, 2009). Pedagogisten käytäntöjen muovaaminen uudistuksen tavoitteiden suunnassa on monivaiheinen prosessi, joka ei ole helppo tai tapahdu itsestään (März & Kelchtermans, 2013; Soini, Pietarinen, & Pyhältö, 2018; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002).

Yhteisöllinen oppiminen edellyttää jaettuina merkitysneuvotteluja koulu-uudistuksissa (engl. *shared sense-making*) (Pyhältö, Pietarinen, & Soini, 2018; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005). Koulun kehittämisessä jaetut merkitysneuvottelut tarkoittavat yhteisen ymmärryksen rakentamista uudistusten merkityksestä ja vaikutuksista koulun arkeen (Gawlik, 2015; März & Kelchtermans, 2013; Pietarinen, Pyhältö, & Soini, 2017b; Pyhältö ym., 2018; Soini ym., 2018). Merkitysneuvotteluissa opettajat ja rehtorit ja muut koulun kehittämisen toimijat tulkitsevat uusia tavoitteita aiemman tiedon, käytäntöjen ja uskomusten valossa (Coburn, 2005; Evans, 2007; Ketelaar, Beijard, Boshuizen, & Den Brok, 2012). Näissä prosesseissa toimijat muokkaavat ajatuksiaan ja toimintaympäristöään suhteessa uudistuksen vaatimuksiin (Coburn, 2001). Käytännössä jaetut merkitysneuvottelut käynnistyvät usein vertaamalla uudistuksen tavoitteita aiempiin vastaaviin uudistuksiin, mikä osaltaan tukee ymmärryksen rakentamista uudistuksen tavoitteista (Soini ym., 2018). Tästä saatetaan edetä edelleen sen jäsentämiseen, mihin uudistus velvoittaa ja mikä on käytettävissä olevat resurssit huomioiden mielekäästä ja mahdollista (Soini ym. 2018, ks. myös Coburn, 2005). Näin rakennetun ymmärryksen pohjalta toimijat voivat luoda uudenlaisia, tarkoituksenmukaisia toimintatapoja (Pyhältö ym., 2018). Merkitysneuvottelut voivat johtaa myös uudistuksen tavoitteiden vastustamiseen (Spillane ym., 2002). Opettajien ja rehtoreiden merkitysneuvottelut ovat keskeinen yhteisöllisen oppimisen edellytys koulutasolla (Coburn, 2005; Gawlik, 2015; Leana, 2011). Jaettuina merkitysneuvotteluja voidaan edistää tietoisesti ja tavoitteellisesti yhteisen tiedonrakentelun keinoin eli esimerkiksi hyödyntämällä eri toimijoiden asiantuntemusta ja kokemuksia uudistamistyössä. Jaetuissa merkitysneuvotteluissa rakennetut uudet ajattelu- ja toimintatavat mahdollistavat koulun kehittämisen ja vaikuttavat siihen, missä määrin kehittäminen kuormittaa toimijoita (Hargreaves, 1998; März & Kelchtermans, 2013; Spillane ym., 2002). Esimerkiksi opettajien on osoitettu vastustavan muutoksia ja kokevan runsaasti negatiivisia tunteita koulu-uudistuksissa erityisesti silloin, kun heidän omat uskomuksensa ovat ristiriidassa uudistuksen tavoitteiden kanssa ja he kokevat uudistuksen tavoitteet epäjohdonmukaisiksi (März & Kelchtermans, 2013; Schmidt & Datnow, 2005; van Veen & Slegers, 2006). Jaetuissa merkitysneuvotteluissa opetusalan ammattilaiset voivat muokata yhdessä sekä omia uskomuksiaan että uudistuksen tavoitteita siten, että ne ovat linjassa keskenään (Coburn, 2001; Spillane ym., 2002). Näin ollen jaettujen merkitysneuvottelujen seurauksena mahdollistuva yhteisöllinen oppiminen vaikuttaa keskeisesti paitsi muutosten toteutumiseen myös opetusalan ammattilaisten jaksamiseen.

Jaksamisella on keskeinen rooli koulun kehittämisen onnistumisessa; koulun kehittäjien kuormittuminen heijastuu siihen, miten he jaksavat sitoutua ylläpitämään kehittämistyötä ja ratkaisemaan arjen haasteita (ks. Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small, & Jacobson, 2009). Opetusalan ammattilaisten jaksaminen rakentuu työn voimavarojen ja vaatimusten vuorovaikutuksessa (engl. *job demands-resources, JD-R*) (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001, ks. myös Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Opettajien ja rehtoreiden jaksamisessa keskeistä on yhtäältä, että toimijoilla on riittävästi voimavaroja koulun kehittämistyöhön ja toisaalta, että työlle asetetut vaatimukset eivät ole liian korkeat (ks. Bakker & Demerouti, 2007). Jaksaminen on optimaalista tilanteessa, jossa opettajat ja rehtorit kokevat työnsä voimavarat, esimerkiksi sosiaalisen tuen ja autonomian, korkeiksi ja pitävät työn vaatimuksia, kuten aikapaineita, kohtuullisina. Tällainen jaksaminen näkyy esimerkiksi kohonneena motivaationa ja työn imun kokemuksina (Bakker, Schaufeli, Demerouti, & Euwema, 2006; Hakanen ym., 2006). Kuormittumista rakentuu puolestaan tilanteissa, joissa työn vaatimukset ovat korkeat ja voimavarat vähäiset (ks. Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen ym., 2006). Koulu-uudistusten tiedetään usein kuormittavan opetusalan ammattilaisia erityisesti kasvaneiden vaatimusten kautta. Koulu-uudistukset lisäävät usein opettajien ja rehtoreiden työmäärää (Germeten, 2011; Graczevski ym., 2007; Kondakci ym., 2015; Lainas, 2010; Lasky, 2005; Saunders, 2013; van Veen ym., 2005; Yuen, Cheung, & Wong, 2012). Ne nostavat usein pinnalle myös huolen oppilaista ja heidän oppimisestaan ja vaativat opettajilta ja rehtoreilta uutta tietoa ja osaamista (Chaplain, 2001; Leithwood ym., 2002; März & Kelchtermans, 2013; Saunders, 2013; Schmidt & Datnow, 2005; Spillane ym., 2002; Valli & Buese, 2007). Myös kehittämistyölle varattujen resurssien niukkuus (Spillane ym., 2002; van Veen ym., 2005) voi kuormittaa kehittämisen toimijoita. Kuormittuminen tarkoittaa koulun kehittäjien kokemuksia siitä, että työn voimavarat eivät tue uudistamistyön toteuttamista ja vaatimukset kuluttavat liikaa heidän voimavarojaan jatkuvan kognitiivisen ja emotionaalisen ponnistelun seurauksena (Bakker & Demerouti, 2007; Bakker, Schaufeli, Demerouti, & Euwema, 2006). Kehittämistyön kuormittavuus näkyy opettajien ja rehtoreiden kokemana työstressinä ja työuupumusoireina (Elo, Leppänen, & Jähkola, 2003; Friedman, 2000; Kyriacou, 2001, Mendenhall ym., 2013; Wilcox & Lawson, 2018). Työstressillä tarkoitetaan negatiivisia, epämiellyttäviä tunteita, kuten suuttumusta, ahdistusta, jännittyneisyyttä tai masentuneisuutta, jotka ovat seurausta työstä tai jostakin sen osa-alueesta (Elo ym., 2003; Kyriacou, 2001). Lyhytkestoisen työstressi ei välttämättä ole haitallista, vaan se voi lisätä yksilön ponnistelua tavoitteiden saavuttamiseksi (ks. Cox, Griffiths, & Rial-González, 2000). Voimakas, pitkittynyt työstressi voi kuitenkin johtaa muun muassa työuupumukseen (Freudenberger, 1974).

Työuupumus kehittyy asteittain pitkäkestoisen työstressin seurauksena (Freudenberger, 1974; Maslach, 1993; Maslach & Jackson, 1981). Työuupumukseen

kuuluu kolme oiretta: 1) *työperäinen väsymys* (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001), 2) *kyynistytminen* (Hakanen ym., 2006; Maslach & Leiter, 2008) ja 3) *riittämättömyyden tunteet* (Hakanen ym., 2006). *Työperäistä väsymystä* pidetään työuupumuksen keskeisimpänä oireena, ja sitä kuvaavat krooninen väsymys, ylikuormituksen tunne ja emotionaalisen energian puute (Maslach & Jackson, 1981; Maslach ym., 2001). Koulu-uudistuksissa *työperäistä väsymystä* voidaan ajatella rakentuvan erityisesti työn määrällisen ylikuormituksen seurauksena. *Kyynistytminen* ilmenee puolestaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Maslach ym., 2001; Hakanen ym., 2006). Sitä luonnehtii emotionaalinen ja kognitiivinen etäännyminen työstä, ja se toimii eräänlaisena selviytymiskeinona jatkuvaa ylikuormitusta vastaan (Maslach ym., 2001). *Kyynistytminen* voi näkyä negatiivisina asenteina työtä, kollegoita tai asiakkaita kohtaan (Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Leiter, 2008; Maslach ym., 2001). Opettajien ja rehtoreiden on havaittu kokevan *kyynistymistä* erityisesti suhteessa työyhteisöön (Federici & Skaalvik, 2012; Pyhälto, Pietarinen, & Salmela-Aro, 2011). Kehittämistyössä *kyynistymistä* voi rakentua jaettujen merkitysneuvottelujen sivutuotteena, jos yksilö kokee esimerkiksi, ettei hänellä ole mahdollisuuksia vaikuttaa kehittämistyöhön, toiset eivät kannu vastuuta kehittämisestä tai työ ei etene. *Riittämättömyyden tunteet* viittaavat yksilön omiin kokemuksiin heikentyneestä ammatillisesta pystyvyydestä ja suoriutumisesta (Hakanen ym., 2006; Maslach & Leiter, 2008). Opettajat kokevat työssään *riittämättömyyttä* pääasiassa opettaja-oppilassuhteessa (Pyhälto, Pietarinen, & Salmela-Aro, 2011). Koulukonteksti ja yksilölliset tekijät vaikuttavat monin tavoin siihen, missä määrin yksilö kokee työstressiä ja työuupumuksen oireita (Friedman, 2000; Gmelch & Gates, 1997; Grayson & Alvarez, 2008; Kokkinos, 2007; Montgomery & Rupp, 2005; Prieto, Soria, Martínez, & Schaufeli, 2008; Pyhälto, Pietarinen, & Salmela-Aro, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2009, 2010, 2011; Törnroos, Hintsanen, Hintsu, Jokela, Pulkki-Råback, Hutri-Kähönen, & Keltikangas-Järvinen, 2013).

Kehittämistyössä kuormittuminen vaikuttaa monin tavoin opetusalan ammattilaisten mahdollisuuksiin panostaa koulun kehittämiseen, ja voimakas työyhteisössä leviävä kuormittuminen voi vaarantaa koulun kehittämisen onnistumisen. Kehittämistyössä koettu työuupumus vähentää yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteisölliseen oppimiseen, jolloin myös yhteisö jää vaille uupuneen toimijan panosta yhteisölliseen oppimiseen. Yksilötasolla työuupumus voi johtaa psyykkisiin ja fyysisiin sairauksiin (Ahola & Hakanen, 2007; Toppinen-Tanner, Ojajärvi, Väänänen, Kalimo, & Jäppinen, 2005). Työuupumuksesta kärsivät opettajat sairastuvat myös useammin kuin vähemmän uupuneet kollegansa (Hakanen ym., 2006). He ovat niin ikään useammin poissa työstä, harkitsevat alanvaihtoa tai lopettavat kokonaan työnsä opettajina (Federici & Skaalvik, 2012; Hultell ym., 2013; Maslach ym., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Weisberg & Sagie, 1999). Opettajien ja rehtoreiden kokema kuormittuminen voi myös levitä työyhteisössä tunteiden tarttumisen, empatian ja vuorovaikutuksen

haasteiden kautta (Bakker & Schaufeli, 2000; Bakker, van Emmerik, & Euwema, 2006; Westman, Bakker, Roziner, & Sonnentag, 2011; Westman & Etzion, 1999). Kuormittumisen on osoitettu leviävän erityisesti työyhteisöissä, joita luonnehtii voimakas yhtenäisyys, runsas vuorovaikutus ja sosiaalinen tuki (Bakker & Schaufeli, 2000; Westman ym., 2011). Koulu-uudistukset muodostavat otollisen kontekstin kuormittumisen tarttumiselle: Ensinnäkin uudistamistyö on aikapaineen vuoksi intensiivistä. Toiseksi jaetuissa merkitysneuvotteluissa toimijat jakavat kokemuksiaan myös työn haasteista ja pyrkivät ymmärtämään toisiaan, mikä on omiaan lisäämään empatian kokemista ja sosiaalista tukea työryhmissä. Kuormittuminen voi levitä koulun kehittämistyössä myös epäsuorasti, koska työuupumuksen on osoitettu olevan yhteydessä esimerkiksi työilmapiirin ja vuorovaikutuksen ongelmiin sekä heikentyneisiin työsuorituksiin niin rehtoreilla kuin opettajilla (Maslach ym., 2001; Timms, Brough, & Graham, 2012; van Veen ym., 2005; van der Merwe & Parsotam, 2012). Usein työuupumuksesta kärsivien opettajien on myös vaikeampi sitoutua työyhteisöön ja koulu-uudistuksiin (Hakanen ym., 2006; Soini ym., 2010; Mendenhall ym., 2013).

Opetusalan ammattilaisten jaksaminen ja oppiminen koulun kehittämistyössä muodostavat pohjan tuleville koulu-uudistuksille. Parhaimmillaan yhteisöllisen oppimisen prosesseissa luodaan aiempaa toimivampia ajattelu- ja toimintatapoja. Näistä uusista käytännöistä tulee edelleen lähtökohta seuraavien koulu-uudistusten merkitysneuvotteluille. Muutosten onnistuminen vaikuttaa niin ikään siihen, miten yksilöt suhtautuvat tuleviin uudistuksiin ja kuinka he jaksavat kehittämistyössä (Mendenhall ym., 2013; Spillane ym., 2002; van Veen ym., 2005). Näin ollen jaetut merkitysneuvottelut tuottavat parhaimmillaan kumuloituvaa, yhteisöllistä oppimista ja auttavat kehittämisen kuormittavuuden puskuroimisessa. Koulu-uudistukset eivät kuitenkaan aina tue toimijoiden oppimista ja jaksamista, vaan oppimisen mahdollisuuksia ja kuormittumista säätelevät monet eri tekijät samanaikaisesti (esim. März & Kelchtermans, 2013).

1.2 Yhteisöllisen oppimisen ja jaksamisen säätelijät koulun kehittämisessä

Systeeminen koulun kehittäminen on moniulotteinen prosessi, joka läpäisee kaikki koulujärjestelmän tasot. Näin ollen kehittämisen onnistumiseen eli siihen, missä määrin kehittämistyö mahdollistaa opetusalan ammattilaisten tavoitteiden suuntaisen oppimisen ja auttaa puskuroimaan koettua kuormittavuutta, vaikuttavat useat tekijät eri tasoilla (Leithwood ym., 2002; Pyhälto, Soini, & Pietarinen, 2011). Nämä säätelijät voivat joko edistää tai haitata kehittämistyötä. Kaikilla koulujärjestelmän tasoilla voidaan tunnistaa erityyppisiä säätelijöitä, kuten rakenteita ja resursseja sekä yhteisöllisiä ja yksilöllisiä tekijöitä.

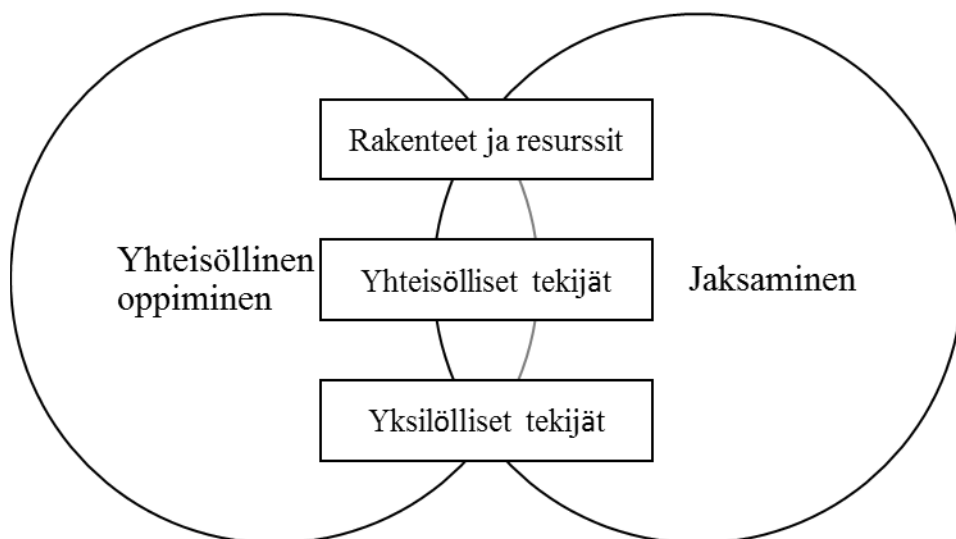
Resurssit ja poliittiset rakenteet vaikuttavat osaltaan koulun kehittämisen onnistumiseen (esim. Cheung & Wong, 2012; Reezigt & Creemers, 2005; Smith &

O'Day, 1990). Esimerkiksi riittävät taloudelliset resurssit, henkilöstö sekä uudistukselle varattu aika ovat yhteydessä muutosten onnistumiseen (Germeten, 2011; Keesing-Styles, Nash, & Ayres, 2014; Reezigt & Creemers, 2005). Sen sijaan rahoituksen ja henkilöstöresurssien puute voivat kasvattaa muutoksen epäonnistumisen riskiä ja kuormittaa toimijoita (Cheung & Wong, 2012; Leithwood ym., 2002; Mendenhall ym., 2013). Voidaan olettaa, että uudistukselle varattu aika ja henkilöstöresurssit voivat osaltaan edistää yhteisöllistä oppimista silloin, kun ne mahdollistavat opetusalan ammattilaisten osallistumisen yhteiseen tiedonrakenteeseen. Lisäksi koulutuspoliittiset dokumentit ja lainsäädäntö säätelevät kehittämistyötä (Cheung & Wong, 2012; Reezigt & Creemers, 2005); esimerkiksi yhtenäisyyttä ja jatkuvuutta painottava koulutuspolitiikka (Desimone, 2002; Lasky, Datnow, & Stringfield, 2005; Leithwood ym., 2002) voi edistää yhteisöllistä, kumuloituvaa oppimista.

Oppimisen ja jaksamisen mahdollisuuksia säätelevät myös useat yhteisölliset tekijät, kuten opettajien osallisuus ja koulujen välinen yhteistyö. Eri toimijaryhmien, esimerkiksi kansallisen ja paikallisen tason toimijoiden, koulun johdon sekä opettajien ja oppilaiden, aktiivisen osallistumisen on osoitettu olevan yhteydessä uudistuksen onnistumiseen (Breiting, 2008; Desimone, 2002). Eri toimijaryhmien välisen yhteistyön on niin ikään osoitettu olevan yhteydessä haluttujen muutosten toteutumiseen (Cheung & Wong, 2012; Coyle, 2008; Ketelaar ym., 2012; Kornings, Brand-Gruwel, & van Merriënboer, 2007; Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2011; Ramberg, 2014; Scott & Bagaka's, 2004). Opettajien osallistumisen on havaittu edistävän kokonaisvaltaisen ymmärryksen rakentumista uudistuksen tavoitteista ja uudistusprosessista (Pyhältö, Pietarinen, & Soini, 2012, 2014). Hyvin toimiva yhteistyö voi myös edistää koulun kehittäjien jaksamista toimimalla kehittämistyön voimavarana (ks. Bakker & Demerouti, 2007). Mikäli opettajien mahdollisuudet osallistua kehittämistyöhön ovat puolestaan kapeat, opettajat eivät välttämättä pääse osallisiksi yhteisistä merkitysneuvotteluista, jolloin uudistuksen tavoitteiden ymmärtäminen voi koulutasolla jäädä pinnalliseksi ja omistajuuden kokemukset heikoiksi (ks. Breiting, 2008; Coburn, 2001; Ketelaar ym., 2012). Lisäksi vähäiset osallistumisen mahdollisuudet voivat saada toimijat kokemaan itsensä ulkopuolisiksi kehittämistyössä, minkä on puolestaan osoitettu lisäävän kuormittumista (ks. Wilcox & Lawson, 2018). Luottamusta, autonomiaa ja opettajien toimijuutta korostavan organisaatiokulttuurin on puolestaan esitetty lisäävän opettajien sitoutumista uudistamistyöhön ja tukevan uudistuksen tavoitteiden toteutumista koulun arjessa (Adams, 2013; McCharen ym., 2011; Priestley, 2011).

Yksilötason tekijät vaikuttavat niin ikään muutosten onnistumiseen. Opettajien ja koulun johtajien osaaminen ja asenteet, mukaan lukien heidän ymmärryksensä uudistuksesta, vaikuttavat uudistuksen onnistumiseen (Cheung & Wong, 2012; Day ym., 2016; Mendenhall ym., 2013; Priestley, Minty, & Eager, 2014). Opettajien ja rehtoreiden mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen uudistuksen kontekstissa edistävät niin ikään toivottuja muutoksia (Guhn, 2009; Keesing-Styles

ym., 2014; Mendenhall ym., 2013; März & Kelchtermans, 2013; Salfi, 2010). Uudistuksen tavoitteiden suuntaisen osaamisen kokeminen riittämättömäksi voi puolestaan lisätä toimijoiden kuormittumista (ks. Ittner, Hagenauer, & Hascher, 2019). Toimijaryhmien myönteiset asenteet, esimerkiksi avoimuus, ovat yhteydessä uudistuksen onnistumiseen (Binkhorst, Handelzalts, Poortman, & van Joelingen, 2015; Geijsel, Slegers, van den Berg, & Kelchtermans, 2001; Herscovitch & Mayer, 2002). Sen sijaan kielteisten asenteiden voidaan olettaa heikentävän toimijoiden sitoutumista uudistukseen ja lisäävän kuormittumisen kokemuksia. Opettajien sitoutuminen kehittämistyöhön edistää yhteisöllistä oppimista pedagogisten käytäntöjen muovaamisen näkökulmasta (Fullan, 2007; Guo, 2012; Kelly, 2009; Li & Ni, 2011; Moyer, Cai, Wang, & Nie, 2011). Myös esimerkiksi opettajien myönteiset tunteet uudistusta kohtaan auttavat heitä ponnistelemaan uudistuksen tavoitteiden saavuttamiseksi (Leithwood ym., 2002; van Veen & Slegers, 2006). Opetusalan ammattilaisten kokemus uudistuksen omistajuudesta on keskeinen yksilöllinen tekijä, joka säätelee toimijoiden oppimista ja jaksamista uudistuksessa (Boone, 2014; Ketelaar ym., 2012; Pyhältö ym., 2014, 2015). Opettajien omistajuuden kokemusten on esitetty edistävän heidän halukkuuttaan panostaa uudistukseen, jonka voi edelleen olettaa edistävän yhteisöllistä oppimista (ks. Breiting, 2008; Schaap & de Bruijn, 2018). Heikot omistajuuden kokemukset voivat puolestaan näkyä etäännyksenä uudistuksen tavoitteista (ks. Ketelaar ym., 2012) ja heijastua siten jaksamiseen esimerkiksi kyynistymisen kokemuksina.



Kuvio 1. Yhteisöllisen oppimisen ja jaksamisen säätelijät koulun kehittämisessä

Koulu-uudistukset eivät siirry sellaisinaan koulujärjestelmän tasolta toiselle, vaan ylemmällä tasolla aiotut muutokset tulkitaan uudelleen merkitysneuvotteluissa seuraavilla tasoilla, ja alemmilla tasoilla tehdyt muutokset vaikuttavat puolestaan ylemmille tasoille (ks. Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2011; Pyhältö ym. 2018; Soini, Pietarinen, & Pyhältö, 2016). Myös jokaisella koulujärjestelmän tasolla leimallisesti kehittämistyöhön vaikuttavat tekijät heijastuvat toisille tasoille (ks. Lasky ym., 2005). Esimerkiksi kansallisella tasolla uudistamistyölle määritellyt selkeät tavoitteet ja mahdollisuudet muovata niitä koulutodellisuuteen sopiviksi voivat edistää yhteisöllistä oppimista koulutasolla. Hallintotasolla uudistukselle varattu aika ja taloudelliset resurssit saatetaan puolestaan kokea koulutasolla liian niukoiksi, mikä voi osaltaan lisätä opettajien ja rehtorien kuormittumista kehittämistyössä. Yhteisöllisen oppimisen ja jaksamisen säätelijät (ks. Kuvio 1) eivät sellaisinaan määritä uudistusten onnistumista, vaan keskeistä on, missä määrin säätelijät täydentävät toisiaan haluttujen muutosten aikaansaamiseksi, eli ovat linjassa keskenään (Fullan, 2007; Guhn, 2009; Lasky ym., 2005; Murphy, 2013). Käytännössä säätelijöiden linjakkuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että uudistukselle varatut taloudelliset resurssit tukevat valittuja toimintatapoja (Barber, 1998; Leithwood ym., 2002; Tieso & Hutcheson, 2014). Systeemisessä, eli kaikki koulujärjestelmän tasot läpäisevässä, koulun kehittämisessä säätelijöiden linjakas hyödyntäminen ja haasteiden puskuroiminen edellyttävät kehittämisestä vastaavilta toimijoilta jaettua ymmärrystä kehittämisen prosessista ja sen säätelijöistä (Fullan & Miles, 1992; Gu & Johansson, 2013; Kumpulainen & Lankinen, 2016; Newmann, Smith, Allensworth, & Bryk, 2001; Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2011; Senge, 1990). Jaetut merkitysneuvottelut ovat keskeinen keino tällaisen koulujärjestelmän eri tasojen toimijoiden yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi opetus-suunnitelmauudistuksessa. Näin ollen tasojen sisäiset ja tasojen väliset merkitysneuvottelut ovat edellytys yhteisölliselle oppimiselle ja säätelijöiden linjakkaalle hyödyntämiselle. Parhaimmillaan koulun kehittämisessä, jota koulu-uudistukset aktivoivat ja ohjaavat, pyritään edistämään näitä merkitysneuvotteluja tietoisesti ja tavoitteellisesti. Koulu-uudistusten organisoimisen ja toteuttamisen tavalla voidaan vaikuttaa siihen, millaiseksi eri tasojen ja erilaisten säätelijöiden rooli uudistusprosessissa muodostuu ja miten säätelijät ovat linjassa keskenään.

1.3 Strategiat koulun kehittämisessä

Koulun kehittämisen onnistumista ohjaavat koulun kehittämisen strategia ja kuormittavuuden säätelystrategiat. Koulun kehittämisen strategia, eli suunnittelun ja toteuttamisen organisoimisen tapa, vaikuttaa keskeisesti oppimisen mahdollisuuksiin ja kuormittumiseen kehittämistyössä (ks. Pyhältö ym., 2015; Ramberg, 2014). Vastaavasti kuormittavuuden säätelystrategioilla on tärkeä rooli oppimista ja jaksamista tukevassa koulun kehittämistyössä (ks. Pietarinen ym., 2013a). Tois-

taiseksi on kuitenkin vain vähän tutkimustietoa siitä, millaiset koulun kehittämisen strategiat edistävät yhteisöllistä oppimista ja puskuroivat kuormittumista samanaikaisesti.

1.3.1 Koulun kehittämisen strategia

Koulun kehittämisen strategialla tarkoitetaan keinoja, joilla koulu-uudistuksen tavoitteiden suuntaista oppimista kohti pyritään. Käytännössä koulun kehittämisen strategia viittaa uudistuksen suunnittelun ja toteuttamisen tapoihin. Kehittämisen strategiassa määrittävät muun muassa eri toimijoiden roolit ja tehtävät uudistuksessa. Kirjallisuudessa on tunnistettu kaksi tyypillistä lähestymistapaa koulun kehittämiseen: *ylhäältä alaspäin* ja *alhaalta ylöspäin suuntaavat strategiat* (Anderson & Togneri, 2005; Fullan, 2007; Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2011). *Ylhäältä alaspäin suuntaavissa kehittämisstrategioissa* (engl. *top-down implementation strategy*) poliittiset päättäjät, hallintotason johtajat tai erilliset suunnittelijat määrittävät keskitetysti uudistusten tavoitteet ja koulujen tehtävänä on toteuttaa nämä ylemmällä tasolla aiotut muutokset (Sondergeld & Koskey, 2011). Koulu-uudistuksissa tällaiset strategiat ovat olleet varsin yleisiä, koska niiden avulla voidaan edistää tehokkaasti johtotason päätösten, resurssien kohdennuksen ja ajoituksen linjakkuutta (ks. Petko, Egger, Cantieni, & Wespi, 2015; Pietarinen ym., 2017a). Näin toteutettujen uudistusten ongelmana kuitenkin on, että niiden vaikutukset koulun arkeen jäävät tyypillisesti vähäisiksi (ks. Borman, Hewes, Overman, & Brown, 2003). Tämä on seurausta siitä, että strategia ei yleensä edistä riittävästi koulutason toimijoiden omistajuutta eikä eri tasojen toimijoiden yhteistä ymmärrystä uudistuksen tavoitteista ja keinoista (Chow, 2013; Ng, 2009). *Alhaalta ylöspäin suuntaavissa strategioissa* (engl. *bottom-up implementation strategy*) korostetaan puolestaan koulujen aktiivista roolia päätöstentekijöinä ulkoa ohjattujen muutosten toteuttamisen sijaan (Honig, 2004). Tällaisten strategioiden on esitetty edistävän paikallistason toimijoiden motivaatiota ja omistajuutta kehittämistyössä (ks. Boone, 2014; López-Yáñez & Sánchez-Moreno, 2013). Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että yksittäisten koulujen aktiivisuuteen nojaavat strategiat tuottavat usein vain lyhytaikaisia muutoksia koulun arjessa ja uudistukset jäävät paikallisiksi esimerkiksi hallintotason tuen ja rahoituksen puutteen vuoksi (Honig, 2004; Kawai, Serriere, & Mitra, 2014; Petko ym., 2015).

Tasapainoisesti ylhäältä alaspäin ja alhaalta ylöspäin suuntaavia strategioita yhdistävää *vastavuoroista koulun kehittämisen strategiaa* (engl. *top-down-bottom-up implementation strategy*) on pidetty tehokkaimpana lähestymistapana keskeisten muutosten aikaansaamisessa (Fullan, 1994, 2007; Kawai ym. 2014; Wilcox & Lawson, 2018). Vastavuoroisessa koulun kehittämisen strategiassa yhdistyvät hallintotason suunnittelutyö ja tuki, koulutason johtaminen ja opettajien aktiivinen osallistuminen muutosten suunnitteluun ja toteuttamiseen (Fullan, 2016; Petko ym., 2015; Priestley, Biesta, Philippou, & Robinson, 2015; Ramberg, 2014).

Tässä tutkimuksessa vastavuoroista koulun kehittämisen strategiaa tarkastellaan *muutoksen johtamisen* ja *yhteisen tiedonrakentelun* käytäntöinä.

Muutoksen johtamisella (engl. *change management*) tarkoitetaan sellaista johtamistapaa, jossa painotetaan kaikkien koulun kehittämisen kannalta keskeisten sidosryhmien, kuten poliittisten päättäjien, rehtoreiden, opettajien, vanhempien ja oppilaiden, osallistumista muutosprosessin eri vaiheissa (Guhn, 2009; Jones, Forlin, & Gillies, 2013). Tällaisten osallistavien johtamiskäytäntöjen on todettu edistävän koulu-uudistusten onnistumista eli yhteisöllistä, kumuloituvaa oppimista (Alkahtani, 2017; Thoonen ym., 2012; Toh, 2016). Useiden sidosryhmien osallistuminen muutosprosessiin mahdollistaa eri toimijaryhmien kokemuksen ja asiantuntemuksen hyödyntämisen (Horton & Martin, 2013; Pietarinen ym., 2017a). Lisäksi jaetuilla johtamiskäytännöillä voidaan edistää yhteisöllistä vastuuta ja luottamusta sekä yhteistä tiedonrakentelua (Chow, 2013; Gu & Johansson, 2013; Stoll ym., 2006).

Yhteisellä tiedonrakentelulla (engl. *knowledge sharing*) tarkoitetaan käytännössä eri toimijoiden osaamisen, kokemuksen ja asiantuntemuksen hyödyntämistä sekä eri tasojen välistä ja sisäistä yhteistyötä (James & McCormick, 2009; Pietarinen ym., 2017a). Tällainen eri tasojen toimijoiden yhteinen tiedonrakentelu edistää aiempien tutkimusten mukaan opetussuunnitelman koherenssia sekä uudistuksen tavoitteiden ja koulutason olosuhteiden linjakkuutta (Könings ym., 2007; Ng, 2009; Pietarinen ym. 2017a; Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2011; Pyhältö ym., 2012; Yuen ym., 2012). Tiedonrakentelu auttaa muodostamaan eri toimijoiden yhteistä ymmärrystä uudistuksen merkityksestä, joka puolestaan on yhteydessä yhteisön voimakkaampiin pystyvyysuskomuksiin sekä yksittäisten opettajien halukkuuteen muuttaa omia opetusmenetelmiään ja auttaa toisia kehittämistyössä (López-Yáñez & Sánchez-Moreno, 2013). Aktiivinen tiedonrakentelu auttaa opettajia muovaamaan myös kokonaisvaltaista käsitystä uudistuksen vaikutuksista omaan opetukseensa ja koko kouluun, minkä on puolestaan todettu lisäävän heidän omistajuuden tunnettaan muutoksesta (Breiting, 2008; Ketelaar ym., 2012; Pyhältö ym., 2012, 2014). Toisin sanoen yhteinen tiedonrakentelu tarjoaa tietoisien ja tavoitteellisten keinon tukea yhteisiä merkitysneuvotteluja, jotka ovat avain yhteisölliseen oppimiseen kehittämistyössä.

Koulun kehittämisen strategiat vaikuttavat myös siihen, kuinka kuormittavaksi kehittämistyö koetaan. Parhaimmillaan koulun kehittämistyössä voidaan oppia keinoja puskuroida kehittämisen kuormittavuutta, mikä voi parantaa jaksamista pidemmällä aikavälillä (ks. Pyhältö ym., 2015). Voidaan olettaa, että muutoksen johtamiseen ja yhteiseen tiedonrakenteluun nojaava vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia tukee opetusalan ammattilaisten jaksamista koulu-uudistuksessa seuraavilla tavoilla: Yhteinen tiedonrakentelu mahdollistaa jaetut merkitysneuvottelut, jotka puolestaan edistävät yhteisöllistä oppimista. Yhteisöllisen oppimisen prosessissa rakennetut uudet ajattelu- ja toimintatavat auttavat kohtaamaan

uudistuksen tuomia haasteita ja voivat näin ollen puskuroida kehittämistyön kuormittavuutta ja kielteisiä tunteita (ks. Troudi & Alwan, 2010; van Veelen, Slegers, & Endedijk, 2017). Muutoksen johtamisen käytännöt yhdessä yhteisen tiedonrakentelun kanssa voivat edistää kehittämistyön vastuualueiden tasaista jakamista, jolloin kehittämiseen liittyvä kuormitus ei kasaannu joillekin yksilöille tai toimijaryhmille. Vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia lisää myös vuorovaikutusta ja luottamusta työyhteisöissä, mikä voi rohkaista yhteisön jäseniä säätelemään yhdessä toimintaansa, kun he kohtaavat kuormittavia tilanteita (James & McCormick, 2009; Pyhältö ym., 2015; Saunders, 2013). Näin ollen oppiminen on myös jaksamisen kannalta keskeistä; kehittämisen toimijat voivat oppia puskuroimaan kuormittumista rakentamalla voimavaroja ennakoivasti eli hyödyntämään proaktiivisia kuormittavuuden säätelystrategioita.

1.3.2 Proaktiiviset kuormittavuuden säätelystrategiat

Proaktiivisilla kuormittavuuden säätelystrategioilla (engl. *proactive strategies*) tarkoitetaan opetusalan ammattilaisten pyrkimyksiä vähentää tai estää työn kuormittavuutta tunnistamalla potentiaaliset stressitekijät ennalta sekä rakentamalla ja hyödyntämällä työn voimavaroja esimerkiksi organisoimalla työtä paremmin tai pyytämällä tukea (Aspinwall & Taylor, 1997; Greenglass & Fiksenbaum, 2009; Greenglass, Schwarzer, Jakubiec, Fiksenbaum, & Taubert, 1999; Kyriacou, 2001; Salkovsky, Romi, & Lewis, 2015; Verešová & Malá, 2012). Opettajien ja rehtoreiden on osoitettu hyödyntävän proaktiivisia strategioita työn kuormittavuuden puskuroimiseen (Allison, 1997; Pietarinen ym., 2013a). Proaktiivisille strategioille on leimallista tulevaisuuteen suuntautuminen ja aktiivisuus (Aspinwall & Taylor, 1997; Greenglass & Fiksenbaum, 2009), eli ne ovat aktiivista voimavarojen rakentamista. Näiden voimavarojen avulla tulevat stressitekijät voidaan estää tai niiden vaikutuksia voidaan vähentää. Proaktiiviset kuormittavuuden säätelystrategiat ovat myös luonteeltaan geneerisiä, eli ne eivät kohdistu yksittäiseen, spesifiin stressitekijään, vaan niitä voidaan hyödyntää monenlaisissa tilanteissa (Aspinwall & Taylor, 1997). Koulun kehittämisessä geneeristen, tulevaisuuteen suuntaavien strategioiden roolin voidaan olettaa olevan erityisen keskeinen, koska kehittämistyössä rakennetaan uutta, ja näin ollen myös tulevat stressitekijät saatavat olla osin yllättäviä.

Proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden tehtävän koulun kehittämisessä voidaan olettaa olevan monisyinen; niiden avulla voidaan paitsi edistää toimijoiden jaksamista myös lisätä yhteisöllistä oppimista (ks. Saunders, 2013; van Veelen ym., 2017). Opettajien ja rehtoreiden hyödyntämien proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden on osoitettu olevan yhteydessä vähäisempään kuormittumiseen, kuten työstressiin ja työuupumuksen oireisiin (Pietarinen ym., 2013a; Verešová & Malá, 2012). Koettu jaksaminen puolestaan heijastuu

koulun kehittäjien mahdollisuuksiin panostaa kehittämistyöhön ja siten kehittämisen tuloksiin. Proaktiiviset strategiat, kuten sosiaalinen tuki ja mahdollisuudet rajata työtehtäviä, voivat toimia myös työn voimavaratekijöinä, jotka edistävät motivaatiota kehittämistyötä kohtaan (ks. Bakker & Demerouti, 2007; Bakker, Schaufeli, Demerouti, & Euwema, 2006; Bakker, van Emmerik, & Euwema, 2006; Hakanen ym., 2006). Opetusalan ammattilaiset voivat hyödyntää sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä kuormittavuuden säätelystrategioita.

Proaktiivisilla kuormittavuuden itsesäätelystrategioilla (engl. *proactive self-regulation strategies*) tarkoitetaan opettajien ja rehtoreiden yksilöllisiä pyrkimyksiä vähentää työstressiä tunnistamalla ja puskuroimalla stressin lähteet ennalta (Aspinwall & Taylor, 1997; Austin, Shah, & Muncer, 2009; Greenglass & Fiksenbaum, 2009). Käytännössä nämä strategiat voivat tarkoittaa työn parempaa suunnittelua, uuden tiedon etsimistä, uusien taitojen opettelemista ja kuormittavaksi koettujen työtehtävien vähentämistä (ks. Kyriacou, 2001; Poirel, Lapointe, & Yvon, 2012; Salkovsky ym., 2015). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että tällaiset aktiiviset, tulevaisuuteen ja ongelman ratkaisemiseen keskittyvät strategiat ovat tehokkaita kuormittumisen vähentämisessä (Austin ym., 2005; Grossi, 1999; Kyriacou, 2001; Montgomery & Rupp, 2005). Kuormittavuuden itsesäätelystrategioiden on osoitettu toimivan parhaiten opetusalan ammattilaisten stressin ja työperäisen väsymyksen puskuroimiseen (Allison, 1997; Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015; Pietarinen ym., 2013a; Soini ym., 2010; Verešová & Malá, 2012), kun taas kyynistymiseen niiden vaikutus on vähäisempi (Pietarinen ym., 2013a).

Proaktiivisilla kuormittavuuden yhteissäätelystrategioilla (engl. *proactive collective strategies*) tarkoitetaan työyhteisön kykyä rakentaa sosiaalisia voimavaroja stressitekijöiden puskuroimiseksi (ks. Pietarinen ym., 2013a). Koulu-uudistuksissa tällaisten yhteisöllisten strategioiden merkitys on keskeinen, koska uudistamistyöllä on yhteinen tavoite ja työtä tehdään usein intensiivisesti yhdessä työryhmissä. Yhteisöllisten strategioiden on osoitettu olevan hyödyllisiä jaksamisen kannalta; ne puskuroivat tehokkaasti työstressiä ja työuupumuksen oireita (ks. Pietarinen ym., 2013a; Pyhältö ym., 2015). Nämä yhteissäätelystrategiat voivat näkyä työyhteisöissä *yhteissäädeltynä tukena* sekä *yhteissäätelytaitoina ja -pystyvyytenä*.

Yhteissäädeltä tuki merkitsee työyhteisön kykyä tunnistaa ja hyödyntää sosiaalisia resursseja kuormittumisen säätelyssä (ks. Pietarinen ym., 2013a; Straud, McNaughton-Cassill, & Fuhrman, 2015). Yhteissäädeltä tuki näkyy yhteisöissä esimerkiksi aktiivisena sosiaalisen tuen tarjoamisena ja pyytämisenä (Klassen & Durksen, 2014; Kyriacou, 2001; Poirel ym., 2012). Koulun kehittämisessä tällainen vastavuoroinen sosiaalinen tuki edistää yhteisöllistä oppimista ja muutosten kestävyyttä (Saunders, 2013; van Veelen ym., 2017, ks. myös Bakker & Demerouti, 2007). Sosiaalisen tuen puutteen koulun johdolta ja kollegoilta on puoles-

taan todettu lisäävän opetusalan ammattilaisten kielteisiä asenteita koulu-uudistuksia kohtaan (van Veen ym., 2005). Sosiaalinen tuki voi toimia työssä myös voimavarana, joka puskuroid työn vaatimusten vaikutuksia jaksamiseen (Bakker & Demerouti, 2007). Toisin sanoen kehittämistyön vaatimukset, kuten aikapaineet ja uudenlaisen osaamisen vaatimukset, eivät välttämättä kuormita opettajia ja rehtoreita, mikäli he onnistuvat tukemaan toisiaan kehittämistyössä. Yhteissäädellyn tuen on osoitettu edistävän opettajien ja rehtoreiden jaksamista (Beusaert, Froehlich, Devos, & Riley, 2016; Pietarinen ym., 2013a; Soini ym., 2010; van Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014). Sosiaalisen tuen rooli kuormittumisen puskuroidmisessa ei kuitenkaan ole yksiselitteinen; jaksamisen edistämisen ohella sen on osoitettu olevan keskeinen mekanismi, jolla työuupumus leviää erityisesti yhtenäisissä työyhteisöissä (Bakker & Schaufeli, 2000; Westman ym., 2011). Kuormittuminen leviää työyhteisössä sosiaalisen tuen välittämänä todennäköisesti erityisesti silloin, kun siinä painottuu ongelmien jakaminen ja niihin keskittyminen. Yhteissäädely tuki voi kuitenkin edistää myös jaksamisen leviämistä työyhteisöissä (ks. Bakker, van Emmerik, & Euwema, 2006) varsinkin, jos opettajat ja rehtorit keskittyvät toisiaan tukiessaan voimavaroihinsa selviytyä stressaavista tilanteista. Sosiaalisen tuen on osoitettu olevan yhteydessä esimerkiksi kuormittavuuden säätelyosaamiseen ja voimakkaampiin pystyvyysuskomuksiin yksilötasolla (Greenglass & Fiksenbaum, 2009; Underwood, 2000). Näin ollen voidaan olettaa, että tukiessaan toisiaan opettajat ja rehtorit voivat oppia säätelemään yhdessä työtään paremmin ja jakamaan työtä aiempaa tarkoituksenmukaisemmin (ks. Avanzi, Schuh, Fraccaroli, & van Dick, 2015), eli yhteissäädely tuki voi lisätä yhteisön kyvykkyyttä selviytyä stressaavista tilanteista. Toisin sanoen on todennäköistä, että sellainen yhteissäädely tuki, joka edistää opetusalan ammattilaisten *yhteissäätelytaitoja ja -pystyvyyttä*, voi toimia mekanismina myös jaksamisen leviämiseksi työyhteisössä.

Yhteissäätelytaidot ja -pystyvyys viittaavat työyhteisön valmiuteen säädellä työn kuormittavuutta (ks. Greenglass ym., 1999; Schwarzer, Schmitz, & Tang, 2000; Woolfolk Hoy, Davis, & Pape, 2006). Tämä valmius ilmenee käytännössä yhteisön luottamuksena kykyynsä ennakoida ja kohdata työn haasteita, esimerkiksi suunnittelemalla työtä uudella tavalla tai opettelemalla uusia taitoja (ks. Kyriacou, 2001). Kehittämistyössä tämä voi näkyä esimerkiksi opettajayhteisön taitona säädellä yhdessä työtahtia tai rajata kehittämistyötä. Työyhteisön valmiudet säädellä jaksamistaan ja kollektiiviset pystyvyysuskomukset ovat yhteydessä vähäisempään työstressiin ja työuupumuksen oireisiin (Donohoo, 2018; Klassen, 2010; Pietarinen ym., 2013a). Näin ollen voidaan olettaa, että yhteisöjen taidot ja pystyvyys säädellä koulun kehittämisen haasteita puskuroidvat toimijoiden kuormittumista koulu-uudistuksissa.

1.4 Teoreettisen viitekehyksen yhteenveto

Oppimista ja jaksamista tukeva koulun kehittäminen tarkoittaa sitä, että kehittämisessä pyritään samanaikaisesti edistämään tavoitteiden suuntaista yhteisöllistä oppimista kaikilla koulujärjestelmän tasoilla ja puskuroimaan kehittämisen kuormittavuutta. Onnistunut koulun kehittäminen näkyy paitsi opetusalan ammattilaisten aiempaa tarkoituksenmukaisempina ajattelu- ja toimintatapoina myös heidän jaksamisenaan.

Syvällisiin ja kestäviin muutoksiin tähtäävä koulun kehittäminen edellyttää yhteisöllistä uuden oppimista kaikilla koulujärjestelmän tasoilla (Fullan, 1998; Hargreaves & Fink, 2006; Pietarinen ym., 2017b; Pyhältö ym., 2018). Tällaista koulun kehittämistyötä säätelevät useat tekijät. Erityisesti näiden säätelijöiden linjakuus eli se, missä määrin ne täydentävät toisiaan, on keskeistä uudistamistyön onnistumisen kannalta (Guhn, 2009; Lasky ym., 2005). Kehittämisen voimavarojen linjakaas hyödyntäminen ja haasteiden puskuroiminen edellyttävät kehittämisestä vastaavien toimijoiden kesken riittävän jaettua, systeemistä ymmärrystä koulun kehittämisen prosessista (Fullan & Miles, 1992; Gu & Johansson, 2013; Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2011). Yhteisen ymmärryksen rakentamisessa jaetuilla merkitysneuvotteluilla on keskeinen rooli (ks. Lasky ym., 2005). Jaettuja merkitysneuvotteluja voidaan puolestaan tukea tietoisesti ja tavoitteellisesti yhteisellä tiedonrakentelulla. Muutoksen johtamiseen ja yhteiseen tiedonrakenteluun nojaava vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia voi edistää myös jaksamista koulu-uudistuksissa esimerkiksi tarjoamalla mahdollisuuden proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden oppimiseen. Proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden on osoitettu puskuroivan opettajien ja rehtoreiden kuormittumista (Beusaert ym., 2016; Pietarinen ym., 2013a). Niiden voidaan olettaa edistävän osaltaan myös yhteisöllistä oppimista koulu-uudistuksissa (ks. Saunders, 2013; van Veelen ym., 2017). Empiirinen näyttö vastavuoroisen koulun kehittämisen strategian ja proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden hyödyistä oppimista ja jaksamista tukevassa koulun kehittämisessä on kuitenkin vähäistä.

Koulun kehittämistä johtavien toimijoiden käsitykset kehittämisen keinoista ja säätelijöistä vaikuttavat keskeisesti siihen, millaiseksi koulu-uudistukset kullakin tasolla muodostuvat, eli kuinka uudistaminen organisoidaan, millaisia haasteita pyritään puskuroimaan ja millaisia resursseja hyödyntämään (Domina, Lewis, Agarwal, & Hanselman, 2015; Coburn, 2005; Salonen-Hakomäki, Soini, Pietarinen, & Pyhältö, 2016). Näin ollen heidän käsityksensä oppimisesta, kuormittumisesta sekä niiden avainsäätelijöistä ovat keskeisessä asemassa oppimista ja jaksamista tukevassa koulun kehittämisessä. Koulu-uudistuksissa, kuten kansallisessa opetussuunnitelmauudistuksessa, näitä koulun kehittämistä johtavia toimijoita on kaikilla koulujärjestelmän tasoilla: hallintotasolla, paikallistasolla ja koulutasolla.

2 Tutkimuksen tavoite

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen anatomiaa. Tähän pyrittiin tarkastelemalla ensin yhteisöllistä oppimista ja jaksamista erikseen, minkä jälkeen analysoitiin näiden välistä suhdetta ajankohtaisen kansallisen koulu-uudistuksen kontekstissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin kehittämistyön säätelijöitä eli tekijöitä, jotka vaikuttavat yhteisöllisen oppimisen ja jaksamisen mahdollisuuksiin koulun kehittämisessä. Näitä säätelijöitä analysoimalla tavoitteena oli ymmärtää, millaiset tekijät yhtäältä edistävät ja toisaalta estävät tai haittaavat uudistamistyötä koulujärjestelmän eri tasoilla koulun kehittämistä johtavien toimijoiden kokemana. Koulun kehittämisen strategian tiedetään niin ikään vaikuttavan keskeisesti yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksiin ja kuormittumiseen kehittämistyössä (ks. Pyhältö ym., 2015; Ramberg, 2014). Näin ollen tutkimuksessa analysoitiin koulun kehittämisen strategiaa, eli uudistamistyön organisoimisen tapaa, ja yhteisöllisen oppimisen mahdollistumista uudistamistyössä. Tässä tutkimuksessa koulun kehittämisen strategiana tarkasteltiin muutoksen johtamisen ja yhteisen tiedonrakentelun käytäntöihin nojaavaa, vastavuoroista koulun kehittämisen strategiaa. Yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksista rakennettiin ymmärrystä tarkastelemalla kehittämisen koettua vaikuttavuutta eli sitä, missä määrin toimijat kokivat, että koulun kehittäminen edisti arjen haasteiden ratkaisemista, uusien toimintatapojen ylläpitämistä ja kehittämistyöhön sitoutumista. Seuraavaksi tarkasteltiin koulun kehittämistä johtavien toimijoiden kokemuksia kehittämisen kuormittavuudesta ja kuormittavuuden säätelystrategioista. Näitä tekijöitä analysoimalla tavoiteltiin ymmärrystä siitä, miten kehittämistyöstä vastaavat toimijat jaksavat ja millaisia kuormittavuuden säätelystrategioita he hyödyntävät stressin ja työuupumusoireiden puskuroimisessa. Lopuksi tarkasteltiin yhteisöllisen oppimisen ja jaksamisen välistä suhdetta analysoimalla koulun kehittämisen strategian, proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden, kehittämisen koetun vaikuttavuuden ja kuormittavuuden välisiä yhteyksiä.

Tutkimuskysymykset:

- 1) Millaiset tekijät säätelivät kansallista koulu-uudistusta kehittämistyöstä vastaavien toimijoiden kokemana? (I osatutkimus)
- 2) Millaiseksi koulun kehittämisestä vastaavat toimijat arvioivat koulun kehittämisen strategian ja kehittämisen vaikuttavuuden? (I ja II osatutkimukset)

3) Millaisena koulun kehittämisestä vastaavat toimijat kokivat kehittämisen kuormittavuuden ja millaisia strategioita he hyödynsivät kuormittavuuden säätelyssä? (II ja III osatutkimus)

4) Miten koulun kehittämisen strategia ja toimijoiden hyödyntämät proaktiiviset kuormittavuuden säätelystrategiat olivat yhteydessä kehittämisen koettuun vaikuttavuuteen ja kuormittumiseen? (II ja III osatutkimus)

Ensimmäisen ja toisen osatutkimuksen aineistot kerättiin hallinto- ja paikallistoilta osana *Koululla on väliä* - kohti tutkimusperustaista koulun kehittämistä - tutkimushanketta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015–2018). Kolmannen osatutkimuksen aineisto kerättiin koulutasolta osana *Oppiminen, toimijuus ja hyvinvointi peruskoulussa* -hanketta 2009–2014 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2005–1/2014, Työsuojelurahasto 2007–2009). Koulun kehittämisen tarkastelun kontekstina (osatutkimukset I ja II) toimi ajankohtainen perusopetuksen opetussuunnitelman uudistaminen.

3 Tutkimuksen menetelmät

Tutkimus toteutettiin systeemisellä tutkimusotteella (Brown, 1992; Pyhälto, Soini, & Pietarinen, 2011), eli tutkimuksessa tarkasteltiin eri tasoilla koulun kehittämistä johtavien toimijoiden käsityksiä oppimisesta, kuormittumisesta sekä niiden avainsäätelijöistä. Tutkimusaineistot kerättiin kolmelta peruskoulun kehittämisen kannalta keskeiseltä toimijaryhmältä: kouluhallinnon virkamiehiltä, paikallistasolla opetussuunnitelmatyöstä vastaavilta toimijoilta ja koulutason johtajilta eli tyypillisimmin rehtoreilta ja apulaisrehtoreilta. Systeemisen tutkimusotteen avulla oli mahdollista rakentaa ymmärrystä oppimista ja jaksamista tukevasta koulun kehittämisestä peruskoulujärjestelmän eri tasoilla kehittämistä johtavien toimijoiden kokemana.

Tutkimus oli monimenetelmällinen (Creswell & Plano Clark, 2018). Erilaisten aineistojen ja analyysimenetelmien yhdistämisessä nojattiin pragmatistiseen traditioon, eli tutkimuksen tavoite ja kysymykset ohjasivat tutkimuksen menetelmällisiä valintoja (Biesta, 2010; Creswell, 2010; Creswell & Plano Clark, 2018; Morgan, 2007; Plano Clark, & Badiee, 2010). Määrällisiä ja laadullisia aineistoja yhdistettiin väitöstutkimuksessa konvergenttia lähestymistapaa hyödyntäen (engl. *convergent design*) (Creswell & Plano Clark, 2018) siten, että eri aineistot täydensivät toisiaan (ks. Bryman, 2006; Greene, Caracelli, & Graham, 1989). Laadullisen aineiston avulla tunnistettiin kouluhallinnon virkamiesten esille tuomia säätelijöitä, kun taas määrällisten aineistojen avulla tutkittiin hallinto-, paikallis- ja koulutason toimijoiden käsityksiä kehittämisen koetusta vaikuttavuudesta, kuormittavuudesta ja strategioista koulun kehittämisessä sekä testattiin niiden välisiä yhteyksiä. Määrällisten aineistojen analysoimisessa hyödynnettiin sekä muuttuja- että yksilökeskeisiä lähestymistapoja (ks. Hultell ym., 2013; Laursen & Hoff, 2006; Mäkikangas & Kinnunen 2016). Laadullisten aineistojen analyysi toteutettiin puolestaan laadullisena sisällönanalyysinä (Elo & Kyngäs, 2008; Schreier, 2012). Eri aineistojen ja analyysimenetelmien yhdistämisen avulla oli mahdollista rakentaa kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä oppimista ja jaksamista tukevasta koulun kehittämisestä kuin millään aineistolla sellaisenaan (Bryman, 2006; Greene ym., 1989; Sondergeld & Koskey, 2011).

3.1 Kansallinen opetussuunnitelmauudistus tutkimuksen kontekstina

Kansalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja niihin pohjautuvat paikalliset opetussuunnitelmat muodostavat tärkeän osan suomalaisen peruskoulun ohjausjärjestelmää. Lisäksi ne ovat tärkeitä koulun kehittämisen välineitä.

Opetussuunnitelman perusteet uudistetaan noin kymmenen vuoden välein. Kansallisella tasolla valtioneuvosto antaa asetuksen perusopetuksen kansallisista tavoitteista ja tuntijaosta. Opetushallitus suunnittelee, organisoii ja toteuttaa kansallisten opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyön valtioneuvoston asetuksen pohjalta. Kansalliset opetussuunnitelman perusteet sisältävät esimerkiksi opetuksen yleiset tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä kuvaukset koulutuksen tehtävästä, arvoista ja rakenteesta (Soini, Kinossalo, Pietarinen, & Pyhältö, 2017). Paikalliset opetussuunnitelmat uudistetaan puolestaan kansallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Koulutuksen järjestäjät, tyypillisesti kunnat, ovat vastuussa paikallisten opetussuunnitelmien laatimisesta ja uudistamistyön organisoimisesta. Kunnat ja yksittäiset koulut saavat päättää painotuksista, opetusmenetelmistä ja oppimateriaaleista.

Viimeisin opetussuunnitelmauudistus toteutettiin vaiheittain vuosina 2012–2016. Opetussuunnitelman perusteet uudistettiin vuosina 2012–2014, ja paikalliset opetussuunnitelmat vuosina 2015–2016. Sidosryhmät koulujärjestelmän eri tasoilla osallistuivat opetussuunnitelmauudistukseen sen eri vaiheissa. Opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen organisoitiin useiden toimijoiden yhteistyönä: Opetushallituksen virkamiehet valitsivat ja kutsuivat työryhmiin eri sidosryhmien edustajia. Näissä 34 työryhmässä oli Opetushallituksen virkamiesten lisäksi edustajia yliopistoista, kouluista, järjestöistä ja kirjakustantamoista. Lisäksi koulutuksen järjestäjiä ja kaikkia kansalaisia pyydettiin kommentoimaan opetussuunnitelman perusteiden luonnoksia internetissä. Paikallisten opetussuunnitelmauudistusten organisointitavat vaihtelivat: osa kunnista toteutti opetussuunnitelmauudistuksen itsenäisesti, kun taas toiset kunnat organisoivat uudistuksen yhteistyössä lähikuntien kanssa. Organisointitavasta riippumatta paikalliseen opetussuunnitelman uudistamistyöhön osallistui suuri joukko opetusalan ammattilaisia, kuten koulun hallintohenkilöstöä, rehtoreita ja opettajia. Nämä toimijat muodostivat työryhmiä, jotka olivat vastuussa opetussuunnitelman uudistamisesta paikallistasolla.

3.2 Tutkimuksen osallistujat

Väitöstutkimuksen osallistujat koostuivat kolmesta peruskoulun kehittämisen kannalta keskeisestä toimijaryhmästä: kouluhallinnon virkamiehistä, paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavista toimijoista ja koulutason johtajista.

Kouluhallinnon virkamiehiä (hallintotaso) edustivat Opetushallituksen virkamiehet, joilla on keskeinen rooli opetussuunnitelman perusteiden uudistamisprosessissa ($N = 23$) (I osatutkimus). He toimivat puheenjohtajina, sihteereinä tai jäseninä opetussuunnitelman perusteiden uudistamisesta vastaavissa työryhmissä. Osallistujien työhistoria vaihteli; osa oli toiminut aiemmin opettajina, rehtoreina tai opetustoimenjohtajina ja osa opettajankouluttajina tai tutkijoina. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista virkamiehistä oli naisia ($n = 17$; 73.9%). Osallistujien keski-ikä oli 55.9 vuotta (Min/Max = 42/65). Suurimmalla osalla osallistujista

($n = 16$; 69.6%) oli aiempaa kokemusta opetussuunnitelman perusteiden uudistamisesta.

Paikallistason opetussuunnitelmatyöstä vastaavia toimijoita edustivat alueellisten opetussuunnitelmien uudistamista varten koottujen työryhmien jäsenet ($N = 550$) (II osatutkimus). Tutkimukseen valittiin 12 aluetta eri puolilta Suomea. Alueellisissa työryhmissä oli edustajia yhteensä 54 kunnasta, joka kattoi 17% kaikista Suomen kunnista ($n = 54/320$). Kuntien valinnan kriteereinä olivat maantieteellinen kattavuus sekä erikokoisten kuntien ja koulutoimien edustavuus. Kunnat edustivat niin ikään sekä maaseutua että taajamia eri puolilla maata. Osa työryhmistä koostui useiden kuntien edustajista, kun taas toisissa ryhmissä uudistamistyötä tehtiin yhden kunnan sisällä. Työryhmät olivat myös keskenään erikokoisia. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista työryhmien jäsenistä oli opettajia ($n = 403$; 73.3%) ja koulun johtajia, kuten rehtoreita ($n = 101$; 18.4%). Mukana oli myös muita opetuksen ja koulutuksen asiantuntijoita, kuten suunnittelijoita, koordinaattoreita ja oppilaanohjaajia ($n = 28$; 5.1%). Suurin osa osallistujista oli naisia ($n = 408$; 74.2%). Osallistujien keski-ikä oli 46.0 vuotta (Min/Max = 26/71). Suurimmalla osalla ($n = 335$; 62.5%) oli aiempaa kokemusta opetussuunnitelman uudistamisesta.

Koulutason johtajia edustivat opettajat, joilla oli koulun johtamiseen liittyviä työtehtäviä ($N = 420$) (III osatutkimus). Tyypillisesti he olivat rehtoreita, apulaistrehtoreita ja esimerkiksi koulujen johtoryhmissä toimivia opettajia. He olivat koulutukseltaan luokanopettajia ($n = 167$; 39.8%), aineenopettajia ($n = 73$; 17.4%), luokan- ja aineenopettajia ($n = 35$; 8.3%), erityis- ja luokanopettajia ($n = 122$; 29%), erityis- ja aineenopettajia ($n = 9$; 2.1%) tai muita ($n = 14$; 3.3%). Suurin osa heistä oli naisia ($n = 299$; 71%). Osallistujien keski-ikä oli 47.2 vuotta ($SD = 9$; Min/Max = 27/66). He olivat eri vaiheissa työurillaan; työkokemus vaihteli kolmen ja 45 vuoden välillä ($M = 20.1$ vuotta; $SD = 9.2$ vuotta).

Kaikki toimijaryhmät osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, eivätkä saaneet palkkiota osallistumisestaan. Osallistujia tiedotettiin tutkimuksesta, ja tutkimusluvut pyydettiin Opetushallituksesta, kunnista ja osallistujilta itseltään. Tutkimusryhmä keräsi ja käsitteli aineistot luottamuksellisesti. Tutkimusaineistojen käsittelyssä ja tulosten raportoinnissa huomioitiin, ettei yksittäistä vastaajaa voida tunnistaa.

3.3 Tutkimuksessa hyödynnetyt aineistot

Ensimmäisen ja toisen osatutkimuksen aineistot kerättiin opetussuunnitelman uudistamisprosessin eri vaiheissa osana *Koululla on väliä -kohti tutkimusperustaista koulun kehittämistä* -tutkimushanketta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015–2018). Kolmannen osatutkimuksen aineisto kerättiin koulutasolta osana *Oppiminen, toimijuus ja hyvinvointi peruskoulussa* -hanketta 2009–2014 (Opetus- ja kult-

tuuriministeriö 2005–1/2014, Työsuojelurahasto 2007–2009). Aineistot koostuivat kolmesta kyselyaineistosta ja yhdestä haastatteluaineistosta. Tutkimusryhmä vastasi käytettyjen instrumenttien rakentamisesta, pilotoinnista ja aineistonkeruusta (Pietarinen, Pyhälto, Soini, & Salmela-Aro, 2013b; Pietarinen ym., 2013a, 2017a; Salonen-Hakomäki ym., 2016). Väitöstutkimuksen asetelma on koottu Taulukkoon 1.

Taulukko 1. Monimenetelmällisen tutkimuksen asetelma

	Osallistujat	Aineistot	Analyysi- menetelmät	Tutkimus- kysymys
I osatutkimus	Opetushallituksen virkamiehet, N = 23	Teemahaastattelu OPS1-kysely: koulun kehittämisen strategia	Laadullinen sisälönanalyysi Keskiarvot, Kendallin tau	1, 2
II osatutkimus	Paikallistasolla opetus- suunnitelman uudistamisesta vastaavat toimijat, N = 550	OPS2-kysely: koulun kehittämisen strategia proaktiiviset kuormittavuuden yhteissääte- lystrategiat kehittämisen koettu vaikuttavuus kehittämistyöhön liittyvä stressi	Rakenneyhtälömallinnus	2, 3, 4
III osatutkimus	Rehtorit, apulaisrehtorit, johtamistehtävissä olevat opettajat, N = 420	TPA-kysely: työstressi työuupumus proaktiiviset kuormittavuuden itsesääte- lystrategiat	Klusterianalyysi, yksisuuntainen varianssianalyysi	3, 4

Kouluhallinnon virkamiehiltä ($N = 27$) kerättiin sekä haastattelu- että kyselyaineistoa. Haastattelut toteutettiin keväällä 2014 ja kyselyt syksyllä 2014. Haastatteluihin osallistui 23 (85.2%) ja kyselyyn vastasi 20 (74.1%) virkamiestä. Virkamiesten haastatteluissa hyödynnettiin puolistrukturoitua haastattelurunkoa, jonka avulla osallistujat saivat mahdollisuuden kertoa näkemyksiään ja kokemuksiaan perusopetuksen opetussuunnitelman uudistamisesta (Kvale, 2007). Haastattelurunko koostui kuudesta teemasta, joissa oli yhteensä 36 kysymystä (ks. Liite A). Teemat olivat: uudistuksen tavoitteet, opetussuunnitelman perusteiden uudistamisprosessi kokonaisuutena, työryhmytyöskentely, haastateltavan oma rooli

prosessissa, haastateltavan näkemykset paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä ja uudistamisen merkitys (Salonen-Hakomäki ym., 2016). Lisäksi osallistujilta kysyttiin taustatietoja esimerkiksi heidän koulutuksestaan ja aiemmasta työhistorias- taan. Haastattelut kestivät 45–90 minuuttia, ja ne nauhoitettiin ja litteroitiin.

Kyselyaineisto kerättiin kouluhallinnon virkamiehiltä OPS1-kyselyn (*Kysely opetussuunnitelman perusteiden uudistamisesta*) (Pietarinen ym., 2017a) avulla. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin *vastavuoroisen koulun kehittämisen strategian* (engl. *top-down–bottom-up implementation strategy*) mittaria, joka koostui kahdesta faktorista: a) *muutoksen johtamisesta* (kolme väittämää) (engl. *change management*) ja b) *yhteisestä tiedonrakentelusta* (13 väittämää) (engl. *knowledge sharing*) (ks. Liite B). *Muutoksen johtamisen* mittari kuvasi sitä, missä määrin vastaaja koki johtamiskäytännöt ja tiedonkulun onnistuneiksi ja roolit selkeiksi kehittämistyössä. *Yhteisen tiedonrakentelun* mittari kuvasi puolestaan vastaajan kokemuksia siitä, missä määrin eri toimijoiden osaamista ja asiantuntemusta oli onnistuttu hyödyntämään kehittämistyössä ja kuinka vuorovaikutteiseksi he koki- vat ilmapiirin. Mittareiden väittämiä arvioitiin seitsenportaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 7 = täysin samaa mieltä).

Paikallistason toimijoilta kerättiin kyselyaineistoa OPS2-kyselyllä (*Kysely opetussuunnitelmauudistuksesta*) (engl. *Curriculum Reform Inventory, CRI*) ke- vällä 2016. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin seuraavia kyselyn mittareita: *vas- tavuoroisen koulun kehittämisen strategia, proaktiiviset kuormittavuuden yhteis- sääteilystrategiat, kehittämisen koettu vaikuttavuus ja kehittämistyöhön liittyvä stressi* (ks. Liite C). *Vastavuoroisen koulun kehittämisen strategian* mittari oli edelleen kehitelty¹ versio OPS1-kyselyn mittarista ja sisälsi niin ikään seuraavat ulottuvuudet: a) *muutoksen johtaminen* (kolme väittämää) ja b) *yhteinen tiedon- rakentelu* (kymmenen väittämää). *Proaktiivisten kuormittavuuden yhteissääte- lystrategioiden* (engl. *proactive collective strategies*) mittari koostui kahdesta fak- torista: a) *yhteissäädely tuki* (kolme väittämää) (engl. *co-regulative support*) ja b) *yhteissäätelytaidot ja -pystyvyys* (neljä väittämää) (engl. *co-regulative compe- tences and efficacy*). *Yhteissäädely tuki* kuvasi paikallista opetussuunnitelmauu- distusta varten koottujen työryhmien pyrkimyksiä pyytää ja tarjota tukea kuormit- tavissa tilanteissa sekä tunnistaa onnistumisia. *Yhteissäätelytaidot ja -pystyvyys* mittasi puolestaan paikallista opetussuunnitelmauudistusta varten koottujen työ- ryhmien kokemaa kyvykkyyttä tunnistaa, milloin kehittämistyö kuormittaa liikaa ja tarvittaessa rajata kehittämistyötä ja säädellä työtahtia. *Kehittämisen koetun vaikuttavuuden* mittari (kuusi väittämää) (engl. *school impact*) (Pietarinen ym., 2017a) kuvasi yhteisöllistä, kumulatiivista oppimista opetuksen käytäntöjen ke- hittämisen näkökulmasta eli esimerkiksi sitä, missä määrin uudistamistyön koet- tiin edistävän opettajien sitoutumista, auttavan ylläpitämään koulun kehittämistä

¹ Vastavuoroisen koulun kehittämisen strategian mittarin sopivuutta paikallistason ai- neistoon parannettiin poistamalla alkuperäisestä tiedonrakentelun mittarista (ks. Liite B) väittämät: TR05, TR06, TR11.

ja ratkaisemaan arjen haasteita. *Vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia, proaktiiviset kuormittavuuden yhteissäätelystrategiat ja kehittämisen koettu vaikuttavuus* arvioitiin seitsenportaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 7 = täysin samaa mieltä). *Kehittämisen koettua kuormittavuutta* mitattiin *kehittämistyöhön liittyvä stressi* -mittarilla (yksi väittämä) (muokattu Elo ym. 2003), jota arvioitiin kymmenportaisella asteikolla (1 = en lainkaan, 10 = erittäin paljon).

Koulutasolta kerättiin aineistoa TPA-kyselyllä (*Opettajan ammatillinen toimijuus* -kysely) (engl. *Teacher Professional Agency, TPA*) (Pietarinen ym., 2013a, 2013b) satunnaisotantaa käyttäen ($N = 6000$) vuonna 2011. Kyselyyn vastasi 2310 opettajaa, joista tähän tutkimukseen valittiin ne opettajat, joilla oli koulun johtamiseen liittyviä vastuita ($N = 420$). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin seuraavia kyselyn mittareita: *sosio-kontekstuaalinen työuupumus* (11 väittämää) (Pietarinen ym., 2013a; 2013b), *työstressi* (1 väittämä) (Elo ym., 2003) ja *proaktiiviset kuormittavuuden itsesäätelystrategiat* (kuusi väittämää) (ks. Pietarinen ym., 2013a) (ks. Liite D). *Sosio-kontekstuaalisen työuupumuksen* mittari pohjautui Pietarisen ym. (2013b) samannimiseen mittariin (engl. *Socio-contextual Teacher Burnout Inventory, STBI*), joka oli kehitetty Maslachin ja Jacksonin (1981) työuupumuksen mittarin pohjalta erottelemalla kyynistymisen ja riittämättömyyden tunteiden sosiaaliset kontekstit (Pyhältö, Pietarinen, & Salmela-Aro, 2011). Mittari sisälsi kolme faktoria: a) *työperäinen väsymys* (neljä väittämää) (engl. *exhaustion*), b) *kyynistyminen ammatillista yhteisöä kohtaan* (neljä väittämää) (engl. *cynicism towards the teacher community*) ja c) *riittämättömyyden tunteet opettaja–oppilasvuorovaikutuksessa* (kolme väittämää) (engl. *inadequacy in teacher-pupil interaction*). *Proaktiivisten kuormittavuuden itsesäätelystrategioiden* (engl. *proactive self-regulation strategies*) mittari kuvasi vastaajan kykyä tunnistaa jaksamisensa rajat ja säädellä omaa työtahtiaan sekä vastaajan luottamusta omaan kyvykkyyteensä säädellä työnsä kuormittavuutta. *Sosio-kontekstuaalista työuupumusta* ja *proaktiivisia kuormittavuuden itsesäätelystrategioita* mitattiin seitsenportaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 7 = täysin samaa mieltä) ja *työstressiä* kymmenportaisella asteikoilla (1 = en lainkaan, 10 = erittäin paljon).

Mittareiden Cronbachin alfa-kertoimet vaihtelivat .68 ja .98 välillä (ks. Taulukot 2 ja 3). Näin ollen mittareita voitiin pitää sisäisesti kohtuullisen johdonmukaisina (Nunnally & Bernstein, 1994).

3.4 Tutkimuksen aineistojen analyysi

Aineistot analysoitiin laadullisia ja määrällisiä menetelmiä käyttäen. Käytetyt analyysit on koottu taulukkoon 1. Laadullinen analyysi toteutettiin sisällönanalyysin keinoin. Määrällisissä analyyseissa hyödynnettiin sekä muuttuja- että yksilökeskeisiä lähestymistapoja (ks. Laursen & Hoff, 2006; Mäkikangas & Kinnunen, 2016). Muuttujakeskeisten lähestymistapojen avulla rakennettiin ymmärrystä kuormittumisesta, kehittämisen koetusta vaikuttavuudesta ja strategioista sekä

näiden välisistä yhteyksistä eri toimijaryhmissä. Yksilökeskeisenä analyysimenetelmänä hyödynnettiin klusterianalyysia, jonka avulla voitiin tarkastella kuormittumisen kokemuksen yksilöllistä vaihtelua ja arvioida työuupumusriskiä juuri kyseisessä toimijaryhmässä eli koulutason johtajilla (Berjot ym., 2017; Mäkikangas & Kinnunen, 2016). Erilaisten aineistojen ja analyysistrategioiden yhdistäminen mahdollisti kokonaisvaltaisen ymmärryksen rakentamisen oppimista ja jaksamista tukevasta koulun kehittämisestä moniulotteisena prosessina (ks. Mäkikangas & Kinnunen, 2016; Laursen & Hoff, 2006).

3.4.1 Hallintotason aineistojen analyysi

Hallintotasolta kerätystä haastatteluaineistosta analysoitiin kouluhallinnon virkamiesten tunnistamia opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyön säätelijöitä. Haastatteluaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Elo & Kynäs, 2008; Schreier, 2012). Analyysi tehtiin neljässä vaiheessa. 1) Ensimmäinen vaihe oli luonteeltaan aineistolähtöinen (Schreier, 2012). Aineistosta poimittiin kaikki ilmaisut, joissa virkamiehet kuvasivat tekijöitä, jotka vaikuttivat opetussuunnitelman perusteiden uudistamisprosessin onnistumiseen. 2) Toisessa vaiheessa nämä tekijät luokiteltiin kahteen, toisensa poissulkevaan luokkaan: a) edistävät tekijät, jotka veivät eteenpäin tai tukivat prosessia tai kuvattiin onnistuneiksi, ja b) estävät tekijät, jotka haittasivat prosessia, tekivät siitä vaikeampaa tai käsitettiin epäonnistuneiksi. 3) Kolmannessa vaiheessa tunnistetut säätelijät luokiteltiin aineistolähtöisesti sisällön mukaan kolmeen alaluokkaan: a) osaaminen ja asenteet, b) yhteistyön järjestäminen ja c) rakenteet ja resurssit. 4) Neljännessä vaiheessa säätelijät luokiteltiin sen mukaan, millä peruskoulujärjestelmän tasolla virkamiehet kuvasivat niiden olevan. Säätelijöitä tunnistettiin kolmella tasolla: a) kansallinen taso, b) hallintotaso ja c) paikallistaso. Analyysin tuloksena muodostetut kategoriat validoitiin tutkimusryhmässä (Miles & Huberman, 1994). Rinnakkaisanalyysi tehtiin 30% aineistosta vaiheissa 2, 3 ja 4. Yhteisymmärrys luokituista saavutettiin neuvottelemalla niissä tapauksissa, joista tutkijat olivat eri mieltä.

Hallintotason määrällisestä kyselyaineistosta analysoitiin virkamiesten käsityksiä koulun kehittämisen strategiasta käyttäen yhteisen tiedonrakentelun ja muutoksen johtamisen osioista rakennettujen summamuuttujien keskiarvoja. Vastavuoroisen koulun kehittämisen strategian komponenttien, eli muutoksen johtamisen ja yhteisen tiedonrakentelun, välistä yhteyttä analysoitiin Kendallin taun avulla, koska se soveltuu pienille aineistoille.

3.4.2 Paikallistason aineiston analyysi

Paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavilta toimijoilta kerätystä kyselyaineistosta analysoitiin kuvailevien tunnuslukujen, eli keskiarvojen ja keskihajontojen, avulla toimijoiden käsityksiä kehittämisen vaikuttavuudesta ja kuormittavuudesta. Lisäksi tarkasteltiin heidän käsityksiään koulun kehittämisen strategiasta ja proaktiivisista kuormittavuuden yhteissäätelystrategioista. Näiden välisten yhteyksien tarkastelussa hyödynnettiin rakenneyhtälömallinnusta (engl. *structural equation modeling, SEM*) (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2014; Muthén & Muthén, 2012). Rakenneyhtälömallinnus toteutettiin Mplus-ohjelmalla (versio 7.4). Mallin parametrien estimoimiseen käytettiin MLR-menetelmää (engl. *maximum likelihood with robust standard errors*), koska se soveltuu myös muuttujille, jotka eivät noudata normaalijakaumaa (Muthén & Muthén, 2012). Analyysi toteutettiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltiin konfirmatorisen faktorianalyysin (engl. *confirmatory factor analysis, CFA*) (Hair ym., 2014; Muthén & Muthén, 2012) avulla jokaista mittamallia erikseen (ks. Pietarinen ym. 2013a, 2017a). Residuaalien välisiä kovariansseja sallittiin faktoreiden sisällä, jos ne paransivat mallia oleellisesti ja olivat teoreettisesti perusteltuja (Byrne, 2012). Toisessa vaiheessa rakennettiin polkumalli konfirmoiduista latenteista faktorirakenteista. Molemmissa vaiheissa mallien sopivuutta arvioitiin useilla indikaattoreilla: χ^2 -testillä, Comparative Fit Indeksillä (CFI), Tucker-Lewis Indeksillä (TLI), Root Mean Square Error of Approximationilla (RMSEA) ja Standardized Root Mean Square Error of Approximationilla (SRMR) (e.g. Bentler & Bonett, 1980; Hu & Bentler, 1999).

3.4.3 Koulutason aineiston analyysi

Koulutason aineistosta analysoitiin toimijoiden kokemaa kehittämisen kuormittavuutta ja heidän hyödyntämiään proaktiivisia kuormittavuuden itsesäätelystrategioita kuvailevien tunnuslukujen, keskiarvojen ja keskihajontojen, avulla. Proaktiivisten kuormittavuuden itsesäätelystrategioiden yhteyttä jaksamiseen tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla, koska aineiston jakauma poikkesi näiltä osin normaalijakaumasta. Lisäksi koulutason johtajien kuormittamista tarkasteltiin yksilökeskeisesti kaksivaiheista klusterianalyysia hyödyntäen (ks. Berjot ym., 2016; Mäkikangas & Kinnunen, 2016). Ensimmäisessä vaiheessa standardoidulle aineistolle suoritettiin hierarkkinen klusterianalyysi (engl. *hierarchical cluster analysis*) (Hair ym., 2014), jota käytettiin apuna klustereiden määrän ja keskipisteiden selvittämisessä. Klustereiden lukumäärä päätettiin agglomeraatiotaulukon avulla (Clatworthy, Buick, Hankins, Weinman, & Horne, 2005; Yim & Ramdeen, 2015). Etäisyyden mittana käytettiin neliöityä euklidista etäisyyttä ja linkkien rakentamiseen Wardin menetelmää klustereiden määrää rajoittamatta. Analyysin avulla löydetty keskipisteet ja klustereiden määrä asetettiin K-keskiarvon klusterianalyysin (engl. *K-means cluster analysis*) (Hair ym., 2014)

Yhteisöllistä oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen anatomia

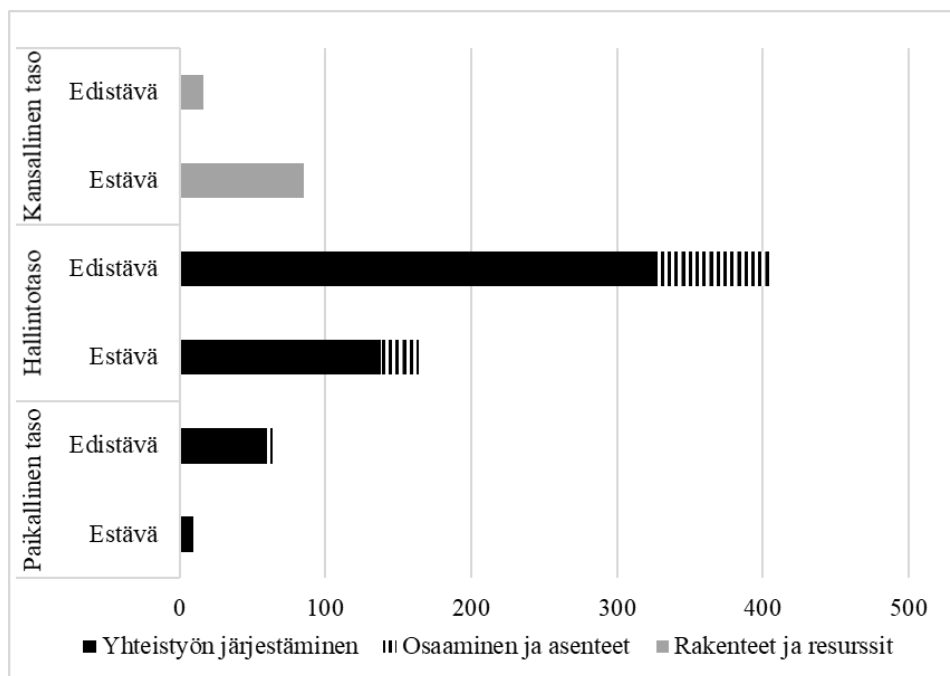
alkuarvoiksi. Klusteriratkaisun validoimiseksi puolikkaalle aineistolle suoritettiin erotteluanalyysi (engl. *discriminant function analysis*) (Tabachnick & Fidell, 2014) askeltavaa menettelyä (engl. *stepwise method*) käyttäen. Analyyseihin käytettiin IBM SPSS Statistics ohjelmaa (versiot 22 ja 23). Työuupumusriskin ja proaktiivisten kuormittavuuden itsesäätelystrategioiden välisiä yhteyksiä tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) avulla (Hair ym., 2014).

4 Tulokset

4.1 Hallintotason virkamiesten tunnistamat koulu-uudistuksen säätelijät

Syvällisiin ja kestäviin muutoksiin tähtäävä, laaja-alainen koulu-uudistus on moniulotteinen prosessi, joka läpäisee kaikki koulujärjestelmän tasot. Tällaisen uudistuksen onnistumiseen eli siihen, missä määrin se mahdollistaa tavoitteiden suuntaisen yhteisöllisen oppimisen ja edistää jaksamista, vaikuttavat monet tekijät (esim. Leithwood ym., 2002; Pyhälto, Soini, & Pietarinen, 2011). Nämä tekijät voivat olla kehittämistyötä edistäviä säätelijöitä tai sitä hidastavia haasteita, ja niitä voidaan tunnistaa kaikilla koulujärjestelmän tasoilla.

Kouluhallinnon virkamiehet tunnistivat useita koulu-uudistuksen säätelijöitä kaikilla peruskoulujärjestelmän tasoilla. He tunnistivat säätelijöinä rakenteita ja resursseja sekä yhteisöllisiä ja yksilöllisiä tekijöitä. Yhteisöllisinä tekijöinä virkamiehet kuvasivat yhteistyön järjestämistä ja yksilöllisinä säätelijöinä osaamista ja asenteita. Virkamiehet painottivat eri tasoilla erityyppisiä säätelijöitä: kansallisella tasolla rakenteita ja resursseja ja hallinto- ja paikallistasoilla pääasiassa yhteisöllisiä tekijöitä. Kaikkiaan virkamiehet kuvasivat enemmän edistäviä kuin estäviä tekijöitä. Säätelijöiden jakautuminen edistäviin ja estäviin tekijöihin vaihteli kuitenkin sen mukaan, tunnistettiin ne kansallisella tasolla, hallintotasolla vai paikallisella tasolla (ks. Kuvio 2).



Kuvio 2. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyön säätelijöiden jakautuminen

Peruskoulun ohjausjärjestelmän kansallisella tasolla kouluhallinnon virkamiehet kuvasivat uudistamistyön rakenteet ja resurssit ensisijaisina uudistamistyön säätelijöinä. He korostivat erityisesti kouluun liittyvää lainsäädäntöä sekä uudistusprosessille varattuja resursseja. Näiden tekijöiden arvioitiin useammin hidastavan tai haittaavan prosessia kuin edistävän sitä. Virkamiehet nimesivät esteiksi tyypillisesti opetussuunnitelmauudistukselle varatut resurssit ja aikataulun. He kuvasivat taloudellisia resursseja ja prosessille varattua aikaa riittämättömiksi. Koululainsäädännön vakauden ja jatkuvuuden kuvattiin puolestaan edistävän uudistusprosessia.

Et sillä tavalla, se mikä täs on tietenkä pitkä miinus, on se jotta meillähän ei oo rahaa tähän työhön käytännössä ollenkaan. Et se rajoittaa [...] työryhmien ulkopuolisten asiantuntijoiden kutsuminen jos se aiheuttaa kustannuksia, niin se on ollu hyvin rajattua, [...]. Tää on aika järjetöntä, ja mä en tiedä siihen syytä, et miksi meidän pitää tehdä tää niinku käytännössä otona [oman työn ohessa], ja että me ei saada kutsua työryhmien kuultavaksi et ketä me haluttais[...] kyllä tää pulma tietenkä on, että raha nyt niinku sanelee tämän tyypisiä.

(Kansallinen taso, estävä, rakenteet ja resurssit)

Yhteisöllistä oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen anatomia

Hallintotasolla virkamiehet tunnistivat yhteisöllisiä ja yksilöllisiä uudistamistyön säätelijöitä. Virkamiehet kuvasivat tällä tasolla enemmän edistäviä kuin estäviä säätelijöitä. Keskeiseksi edistäväksi tekijäksi virkamiehet nimesivät yhteistyön järjestämisen opetussuunnitelman perusteiden uudistamista varten kootuissa työryhmissä. He pitivät erityisen onnistuneena uudistamisen organisointia, esimerkiksi työtapojen ja työryhmiin kutsuttujen jäsenten valintaa. Virkamiehet kuvasivat myös yksilöllisiä tekijöitä prosessin säätelijöinä. He nimesivät osaamisen ja asenteiden, kuten työryhmien jäsenten taitojen, kokemuksen ja sitoutumisen, edistävän prosessia, joskin he kuvasivat näitä tekijöitä verrattain harvoin. Esteitä kuvatessaan virkamiehet korostivat epäonnistumisia yhteistyön järjestämisessä eli esimerkiksi vähäistä vuorovaikutusta ja tukea työryhmissä. He tunnistivat estäviksi tekijöiksi myös kielteiset asenteet ja osaamisen puutteet työryhmissä, esimerkiksi riittämättömän ymmärryksen prosessin luonteesta.

Työryhmät tietysti on jokainen on muokannu omanlaisensa kokouskäytännöt mutta mä jotenki ajattelen että kaikissa näissä ryhmissä kuitenkin on ehkä sellanen tolkullinen sykli niitten kokousten välillä ja sitten kun on sellanen väljempi työvaihe, ni sit niitä kokouksia on harvemmin ja sit kun tehdään tiivistä jotain niin sit tehdään tiiviimmin sitä työtä, et kyllä ne nää kokousrakenteetkin sitte joustaa, mikä varmaan on sitä toimivuutta.
(Hallintotaso, edistävä, yhteistyön järjestäminen)

Paikallistason säätelijöitä virkamiehet kuvasivat selvästi muita tasoja vähemmän. Virkamiehet nimesivät tällä tasolla yhteisöllisiä ja yksilöllisiä tekijöitä ja kuvasivat niiden pääosin edistävän opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyötä. He kokivat yhteistyön järjestämisen tärkeäksi opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyötä edistäväksi tekijäksi. He kuvasivat tyypillisesti paikallistason palautteen edistävän opetussuunnitelman perusteiden uudistamista. Keskeiseksi esteeksi he tunnistivat paikallistason toimijoiden vähäisen osallistumisen. Virkamiehet kuvasivat vain harvoin paikallistason toimijoiden osaamista ja asenteita prosessin säätelijöinä.

Mun mielestä on ollu tosi hienoo että palauteprosessi on ollu näin kattava. Et niinku mä totesin, me ollaan pyydetty kahdenki eri kanavan kautta sekä suoraan että sieltä www-sivuilla olevasta avoimesta kommentoinnista, ni mun mielestä se on ollu hirveen tärkeä työvaihe, että koska tää palaute on oikeesti huomioitu, eli nää opsit jotka oli jo aika pitkälle, me oltii aika tyytyväisiä jo niihin teksteihin, mitä me oltii kirjoitettu viime keväänä, niin silti kenttä näkee sen tietyn kehittämistarpeen ja nythän me ollaan sitten kirjoitettu uudestaan samat tekstit alkusyksystä ja huomioitu siis jok’i-
nen palaute on käyty läpi.

(Paikallistaso, edistävä, yhteistyön järjestäminen)

Virkamiehet tunnistivat erilaisia säätelijöitä eri tasoilla. Kansallisella tasolla virkamiehet korostivat säätelijöinä rakenteita ja resursseja, kun taas hallinto- ja paikallistasoilla virkamiehet nimesivät yhteisöllisiä ja yksilöllisiä tekijöitä eli yhteistyön järjestämisen sekä osaamisen ja asenteet. Virkamiehet raportoivat kansallisen tason säätelijöiden useimmiten hidastavan uudistamistyötä, kun taas hallinto- ja paikallistasolla he nimesivät pääasiassa edistäviä tekijöitä. Toisin sanoen eri tasojen roolit näyttäytyivät erilaisina: Virkamiehet kokivat kansallisen tason passiivisena, uudistusta pääasiassa rajoittavana tahona. Hallinto- ja paikallistaso näyttäytyivät virkamiesten käsityksissä puolestaan enimmäkseen aktiivisesti uudistusta edistävinä tahoina, ja näillä tasoilla virkamiehet korostivat yhteistyön merkitystä.

4.2 Koulun kehittämisen strategia hallinto- ja paikallistason kehittäjien kokemana

Koulun kehittämisen strategialla, eli suunnittelun ja toteuttamisen organisoinnin tavalla, on keskeinen merkitys koulu-uudistuksissa. Vastavuoroista koulun kehittämisen strategiaa on pidetty tehokkaimpana koulun kehittämisen strategiana kestävien muutosten aikaansaamisessa (Fullan, 1994, 2007; Kawai ym. 2014; Wilcox & Lawson, 2018). Tässä tutkimuksessa vastavuoroista koulun kehittämisen strategiaa tarkasteltiin *muutoksen johtamisen* ja *yhteisen tiedonrakentelun* käytäntöinä. Muutoksen johtamisella tarkoitetaan eri toimijaryhmiä osallistavaa johtamistapaa, ja siinä korostuu tehokas tiedon välitys ja työnjaon selkeys. Yhteinen tiedonrakentelu viittaa puolestaan eri toimijoiden osaamisen ja asiantuntemuksen hyödyntämiseen sekä yhteistyöhön eri toimijaryhmien välillä. Muutoksen johtamisen käytännöt voivat edistää yhteistä tiedonrakentelua (ks. Chow, 2013; Gu & Johansson, 2013; Stoll ym., 2006). Yhteinen tiedonrakentelu puolestaan tarjoaa mahdollisuuksia jaetuille merkitysneuvotteluille, jotka ovat edelleen keskeinen yhteisöllisen oppimisen edellytys.

Koulun kehittämisen strategian sisäinen dynamiikka näyttäytyi eri tasoilla johdonmukaisena; muutoksen johtaminen ja yhteinen tiedonrakentelu olivat yhteydessä toisiinsa samansuuntaisesti hallinto- ja paikallistason toimijoiden kokemana ($r_{\text{hallintotaso}} = .62$; $r_{\text{paikallistaso}} = .71$). Tulokset osoittivat edelleen, että muutoksen johtaminen sääteli yhteistä tiedonrakentelua paikallistasolla ($\beta = .83$) (ks. Kuvio 3). Tämä viittasi siihen, että opetussuunnitelmaprosessin johtamiskäytännöt, kuten selkeä työnjako ja onnistunut tiedonkulku, edistivät kaikkien toimijoiden osaamisen ja näkemysten hyödyntämistä.

Kouluhallinnon virkamiehet ja paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavat toimijat arvioivat muutoksen johtamisen ja yhteisen tiedonrakentelun opetussuunnitelmauudistuksessa onnistuneiksi (ks. Taulukko 2). Molemmat toimijaryhmät pitivät opetussuunnitelmauudistuksen työnjakoa selkeänä sekä johtamista ja

Yhteisöllistä oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen anatomia

tiedonkulkua onnistuneina. He kokivat myös, että uudistamistyötä tehtiin yhdessä eri toimijoiden osaamista ja näkökulmia hyödyntäen. Toisin sanoen heidän arvi-
onsa mukaan opetussuunnitelman uudistamisessa hyödynnettiin vastavuoroista
koulun kehittämisen strategiaa, jossa yhdistyvät muutoksen johtaminen ja yhtei-
nen tiedonrakentelu.

Taulukko 2. Koulun kehittämisen strategia ja kehittämisen vaikuttavuus koulun kehittämisestä vas-
taavien toimijoiden kokemana

Toimijaryhmä ja mittarit	α	Min/Max	Keski- arvo	Keskihajonta
Kouluhallinnon virkamiehet (N = 23) (OPS1-kysely)				
Muutoksen johtaminen	.92	2.67/6.67	5.28	1.07
Yhteinen tiedonrakentelu	.98	1.23/6.69	5.46	1.33
Paikallistason opetussuunnitel- matyöstä vastaavat toimijat (N = 550) (OPS2-kysely)				
Muutoksen johtaminen	.82	1/7	4.10	1.43
Yhteinen tiedonrakentelu	.91	1/7	4.60	1.11
Kehittämisen koettu vaikuttavuus	.87	1.33/7	4.76	.96

Paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavat toimijat pitivät uudistamis-
työtä vaikuttavana, eli he arvioivat uudistamistyön edistävän opettajien sitoutu-
mista kehittämistyöhön ja aktiivisen kehittämisen ylläpitämistä koulussa. He ko-
kivat myös, että uudistamistyö auttoi ratkomaan arjen haasteita. Toisin sanoen
paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavat toimijat näyttivät pääsääntöisesti
kokevan, että opetussuunnitelman uudistamistyö edisti yhteisöllistä, kumuloitu-
vaa oppimista opetuskäytäntöjen kehittämisen näkökulmasta.

4.3 Kehittämisen kuormittavuus ja proaktiiviset säätelystra- tegiat paikallis- ja hallintotason kehittäjien kokemana

Opetusalan ammattilaisten jaksaminen on tärkeää koulun kehittämisessä; jaksami-
nen heijastuu toimijoiden voimavaroihin toteuttaa uudistusta, kun taas ylikuor-
mittuneet opettajat ja rehtorit eivät jaksa sitoutua uusien käytäntöjen ylläpitämi-
seen ja arjen haasteiden ratkaisemiseen. Koulu-uudistusten tiedetään lisäävän
usein opetusalan ammattilaisten työmäärää ja vaativan uusia taitoja, joten koulu-
uudistukset voivat kuormittaa kehittämisen toimijoita ainakin hetkellisesti (esim.
Graczevski ym., 2007; Kondakci ym., 2015; Wilcox & Lawson, 2018). Voidaan

myös olettaa, että se, missä määrin opettajat ja rehtorit ovat valmiiksi kuormittuneita, vaikuttaa siihen, miten he jaksavat kehittämisen kuormittavuutta. Opetusalan ammattilaiset voivat hyödyntää erilaisia strategioita kehittämistyön kuormittavuuden säätelyyn. Proaktiiviset, eli tulevaisuuteen suuntaavat, strategiat ovat aktiivista voimavarojen rakentamista, ja niitä voidaan hyödyntää monenlaisissa tilanteissa (ks. Aspinwall & Taylor, 1997; Greenglass & Fiksenbaum, 2009). Opettajien ja rehtoreiden hyödyntämien proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden on osoitettu olevan hyödyllisiä kuormittumisen puskuroimisessa (Pietarinen ym., 2013a; Verešová & Malá, 2012). Opetusalan ammattilaisten jaksamisen sekä osaamisen säädellä työn kuormittavuutta voidaan edelleen olettaa vaikuttavan suoraan siihen, miten uudistamistyö toteutuu käytännössä.

Tulokset osoittivat, että proaktiiviset kuormittavuuden säätelystrategiat olivat yhteydessä vähäisempään kuormittumiseen koulu- ja paikallistason toimijoiden kokemana. Koulutason johtajien hyödyntämät proaktiiviset kuormittavuuden itse-säätelystrategiat olivat yhteydessä matalampiin työstressin ja työuupumuksen oireiden tasoihin. Yhteys oli voimakkaampi työstressiin ($r = -.52$) ja työperäiseen väsymykseen ($r = -.60$) kuin riittämättömyyden tunteisiin opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa ($r = -.43$) ja kyynistymiseen ammatillista yhteisöä kohtaan ($r = -.22$). Toisin sanoen yksilön luottamus kykyihinsä säädellä työtahtiaan ja rajata työtehtäviään näytti olevan tehokkaampi työstressin ja työperäisen väsymyksen kuin kyynistymisen ja riittämättömyyden tunteiden puskuri.

Paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavien toimijoiden hyödyntämät proaktiiviset yhteissäätelystrategiat olivat niin ikään yhteydessä vähäisempään kuormittumiseen. Sekä paikallistason toimijoiden kokemat yhteissäätelytaidot ja -pystyvyys ($r = -.34$) että yhteissäädelytuki ($r = -.21$) olivat yhteydessä vähäisempään kehittämistyöhön liittyvään stressiin. Yhteissäätelytaidot ja -pystyvyys näyttivät kuitenkin puskuroivan kehittämistyöhön liittyvän stressiä paremmin kuin yhteissäädelytuki. Toisin sanoen toimijoiden luottamus työryhmän osaamiseen säädellä työn kuormittavuutta esimerkiksi kehittämistyötä rajaamalla suojasi toimijoita kuormittumiselta tehokkaammin kuin luottamus vastavuoroiseen sosiaaliseen tukeen työryhmissä. Toimijoiden kokema yhteissäädelytuki oli yhteydessä heidän kokemiinsa yhteissäätelytaitoihin ja -pystyvyyteen ($r = .59$), eli mitä enemmän paikallistason opetussuunnitelmatyöstä vastaavat toimijat kokivat osaavansa tukea toisiaan kehittämistyössä, sitä enemmän he luottivat myös osaamisensa säädellä kehittämistyön kuormittavuutta yhdessä esimerkiksi työtä rajaamalla ja työtahtia rauhoittamalla.

Paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavat toimijat ja koulutason johtajat hyödynsivät kuormittavuuden puskuroimiseen proaktiivisia strategioita varsin aktiivisesti (ks. Taulukko 3). Paikallistason toimijat raportoivat hyödyntävänsä runsaasti proaktiivisia kuormittavuuden yhteissäätelystrategioita, eli he pyrkivät aktiivisesti puskuroimaan kehittämisen kuormittavuutta pyytämällä ja tarjoamalla

Yhteisöllistä oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen anatomia

toisilleen tukea ja luottivat työryhmänsä kyvykkyyteen säädellä jaksamista ja työtahtia. Koulutason johtajat raportoivat niin ikään hyödyntävänsä paljon proaktiivisia itsesäätelystrategioita työn kuormittavuuden puskuroimiseen. Toisin sanoen he tunnistivat, milloin työ tuntui liian kuormittavalta ja kokivat osaavansa säädellä jaksamistaan. Yksilöiden välinen vaihtelu oli kuitenkin melko suurta.

Taulukko 3. Kehittämisen kuormittavuus ja proaktiiviset kuormittavuuden säätelystrategiat koulun kehittämisestä vastaavien toimijoiden kokemana

Toimijaryhmä ja mittarit	α	Min/Max	Keskiarvo	Keskihajonta
Paikallistason opetussuunnitelmatyöstä vastaavat toimijat (N = 550) (OPS2-kysely)				
Kehittämistyöhön liittyvä stressi *)	-	1/10	5.36	2.55
Yhteissäädely tuki	.79	1/7	4.81	1.00
Yhteissäätelytaidot ja -pystyvyys	.80	1/7	4.40	1.03
Koulutason johtajat (N = 420) (TPA-kysely)				
Työstressi *)	-	1/10	4.59	2.43
Työperäinen väsymys	.75	1/7	3.45	1.29
Kyynistyminen	.75	1/7	2.51	1.15
Riittämättömyyden tunteet	.68	1/6.67	2.56	1.15
Proaktiiviset kuormittavuuden itsesäätelystrategiat	.87	1/7	5.11	1.07

*) Kehittämistyöhön liittyvää stressiä ja työstressiä mitattiin kymmenportaisella asteikolla ja muita muuttujia seitseenportaisella Likert-asteikolla.

Kehittämisen kuormittavuus näyttäytyi paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavien toimijoiden ja koulutason johtajien keskuudessa kohtalaisena (ks. Taulukko 3). Paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavat toimijat raportoivat keskinkertaisia kehittämistyöhön liittyvän stressin tasoja, mutta yksilöiden välillä oli runsaasti vaihtelua. Koulutason johtajat, tyypillisesti rehtorit ja apulaisrehtorit, raportoivat puolestaan verrattain matalia työstressin tasoja (ks. Taulukko 3). He raportoivat kärsivänsä keskimäärin myös melko vähän työuupumuksen oireista eli työperäisestä väsymyksestä, kyynistymisestä ja riittämättömyyden tunteista. Vaihtelua oli kuitenkin eri oireiden ja erityisesti yksilöiden välillä. Työuupumuk-

sen oireista koulutason johtajat kokivat keskimääräisesti eniten työperäistä väsymystä. Kyynistymistä ammatillista yhteisöä kohtaan ja riittämättömyyden tunteita opettaja-oppilas-suhteessa he puolestaan raportoivat vähemmän. Koulutason johtajien yksilöllisiä eroja kuormittumisessa ja sen säätelyssä tarkasteltiin lähemmin työuupumusriskin näkökulmasta.

Koulutason johtajat voitiin jakaa neljään työuupumusriskin suhteen erilaiseen ryhmään: *matalan, keskinkertaisen, kohonneen ja korkean työuupumusriskin* profiileihin (ks. Taulukko 4). *Matalan työuupumusriskin* profiiliin sijoittuneet koulutason johtajat raportoivat vähäistä työstressiä ja matalia työuupumusoireiden tasoja. *Keskinkertaisen työuupumusriskin* profiiliin kuuluvia koulutason johtajia kuvasivat kohonneet kyynistymisen ja riittämättömyyden tunteiden tasot sekä vähäinen työstressi ja työperäinen väsymys. *Kohonneen työuupumusriskin* profiiliin sijoittuneita koulutason johtajia luonnehtivat puolestaan korkeat työstressin ja työperäisen väsymyksen tasot. *Korkean työuupumusriskin* profiilissa koulutason johtajat raportoivat aineiston korkeimpia työstressin ja työuupumuksen oireiden tasoja. 35.0% ($n = 147$) koulutason johtajista sijoittui *matalan työuupumusriskin* profiiliin ja 24.5% ($n = 103$) *keskinkertaisen työuupumusriskin* profiiliin. *Kohonneen työuupumusriskin* profiiliin sijoittui puolestaan 27.1% ($n = 114$) ja *korkean työuupumusriskin* profiiliin vähiten, 13.0% ($n = 55$), koulutason johtajista. Profiilit erosivat toisistaan pääasiassa tilastollisesti merkitsevästi niin työstressin kuin työuupumuksen oireiden suhteen. *Kohonneen* ja *korkean työuupumusriskin* profiilit eivät kuitenkaan eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi työstressin suhteen eivätkä *keskinkertaisen* ja *kohonneen työuupumusriskin* profiilit riittämättömyyden tunteiden suhteen.

Taulukko 4. Koulutason johtajien työuupumusriskin profiilit ja proaktiiviset kuormittavuuden itsesäätelystrategiat

	Matala työuupumusriski		Keskinkertainen työuupumusriski		Kohonnut työuupumusriski		Korkea työuupumusriski			
	<i>n</i> = 147		<i>n</i> = 103		<i>n</i> = 114		<i>n</i> = 55			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	η^2
Työstressi*	2.74	1.36	3.22	1.36	6.96 _a	1.39	7.11 _a	1.37	298.99**	.684
Työperäinen väsymys	2.41	.65	3.13	.90	4.32	.96	4.97	.99	175.19**	.559
Kyynistyminen	1.64	.55	3.29	.83	2.18	.78	3.94	1.02	172.53**	.484
Riittämättömyyden tunteet	1.73	.59	2.75 _b	.94	2.63 _b	.88	4.28	1.04	129.60**	.555
Proaktiiviset kuormittavuuden itsesäätelystrategiat	5.71	.76	5.30	.89	4.66	.93	4.16	1.11	54.21**	.282

Keskiarvot, joilla on rivillä sama alaindeksi, eivät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p > .05$).

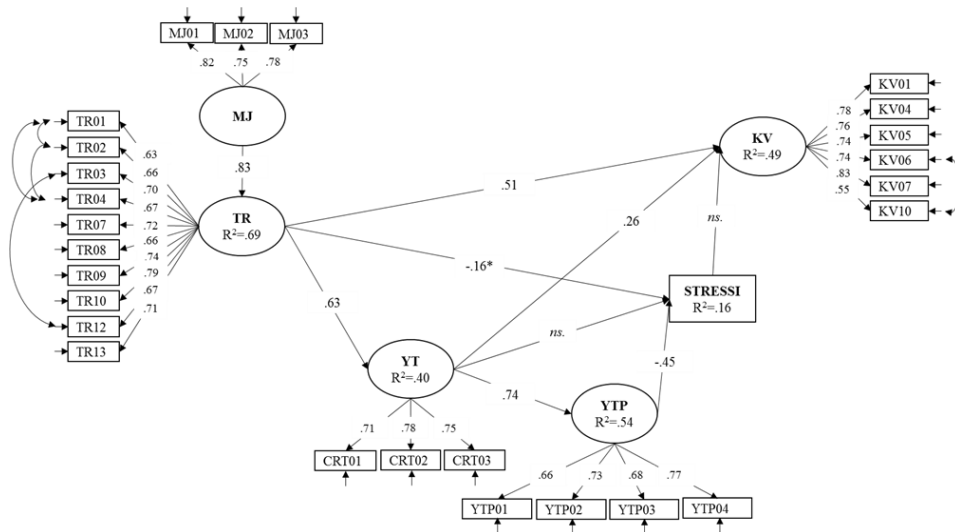
*Työstressiä mitattiin kymmenportaisella asteikolla ja muita seitsenportaisella Likert-asteikolla.

** $p < .001$

4.4 Koulun kehittämisen strategian ja proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden yhteydet kehittämisen koettuun vaikuttavuuteen ja kuormittumiseen

Koulun kehittämisen strategialla ja kuormittavuuden säätelystrategioilla on keskeinen merkitys jaksamista ja oppimista tukevassa koulun kehittämisessä. Koulun kehittämisen strategian voidaan olettaa edistävän uudistuksen tavoitteiden suunnitaisen oppimisen ohella myös jaksamista: Vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia voi esimerkiksi edistää kehittämistyön vastuualueiden tasaista jakamista, jolloin kehittämiseen liittyvä kuormitus ei kasaannu joillekin yksilöille tai toimijaryhmille. Vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia voi myös tarjota kehittämisen toimijoille mahdollisuuden proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden oppimiseen. Proaktiiviset säätelystrategiat voivat puolestaan puskuroida kuormittumista (ks. Pietarinen ym., 2013a; Verešová & Malá, 2012) ja edistää motivaatiota koulun kehittämistä kohtaan ja siten myös oppimista (ks. Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen ym., 2006). Toisin sanoen vastavuoroisella koulun kehittämisen strategialla ja proaktiivisilla kuormittavuuden säätelystrategioilla voidaan olettaa olevan koulu-uudistuksissa moniulotteiset roolit; ne voivat edistää toimijoiden yhteisöllistä oppimista ja jaksamista samanaikaisesti.

Koulun kehittämisen strategian ja proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden yhteyksiä kehittämisen koettuun vaikuttavuuteen ja kuormittumiseen tarkasteltiin paikallis- ja koulutasoilla. Paikallistasolla analysoitiin vastavuoroisen koulun kehittämisen strategian, proaktiivisten kuormittavuuden yhteissäätelystrategioiden, kehittämisen koetun kuormittavuuden ja vaikuttavuuden välisiä yhteyksiä (ks. Kuvio 3). Koulutasolla tarkasteltiin puolestaan proaktiivisten kuormittavuuden itsesäätelystrategioiden yhteyttä koettuun kuormittumiseen (ks. Taulukko 4).



Standardoitu malli: (χ^2 (311, $N = 548$) = 665.03, $p < .001$; RMSEA = .046 (90% C.I. = .041 – .050); CFI/TLI = .94/.93; SRMR = .045). *) $p < .01$. Kaikki muut parametrit olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p < .001$).

Kuvio 3. Vastavuoroisen koulun kehittämisen strategian (muutoksen johtaminen (MJ) ja yhteinen tiedonrakentelu (TR)), proaktiivisten kuormittavuuden yhteissäätelystrategioiden (yhteissäädely tuki (YT) ja yhteissäätelytaidot ja -pystyvyys (YTP)), kehittämisen koetun vaikuttavuuden (KV) ja kehittämistyöhön liittyvän stressin (STRESSI) väliset yhteydet paikallistasolla

4.4.1 Kehittämisen strategian ja proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden yhteydet kehittämisen koettuun vaikuttavuuteen

Kehittämisen strategia ja proaktiiviset kuormittavuuden yhteissäätelystrategiat olivat yhteydessä kehittämisen koettuun vaikuttavuuteen paikallistason toimijoiden kokemana. Koulun kehittämisen strategia näytti säätelevän kehittämisen koettua vaikuttavuutta (ks. Kuvio 3). Erityisesti yhteinen tiedonrakentelu oli yhteydessä kehittämisen koettuun vaikuttavuuteen ($\beta = .51$). Toisin sanoen toimijoiden kokemus siitä, että uudistamistyö tuki vuorovaikutusta, yhdessä tekemistä ja kaikkien toimijoiden osaamisen ja asiantuntemuksen hyödyntämistä, oli yhteydessä siihen, missä määrin he kokivat uudistamistyön ylläpitävän koulun aktiivista ke-

hittämistä ja auttavan arjen haasteiden ratkaisemisessa. Proaktiiviset kuormittavuuden yhteissäätelystrategiat olivat niin ikään yhteydessä kehittämisen koettuun vaikuttavuuteen; varsinkin yhteissäädelty tuki eli toimijoiden luottamus vastavuoroiseen tukeen uudistamistyössä, näytti edistävän kehittämisen koettua vaikuttavuutta opetussuunnitelmauudistuksessa ($\beta = .26$). Paikallistasolla opetussuunnitelmatyöstä vastaavien toimijoiden kokemukset vastavuoroisesta tuesta ja osallisuudesta yhteiseen tiedonrakenteluun selittivät tilastollisesti merkitsevästi kehittämisen koettua vaikuttavuutta ($R^2 = .49$). Näin ollen kehittämisen koettu vaikuttavuus yhteisöllisen, kumuloituvan oppimisen mahdollistamisen näkökulmasta näytti edellyttävän opetussuunnitelmauudistuksen kontekstissa sosiaalisista tekijöistä rakentuvia strategioita eli yhteistä tiedonrakentelua sekä yhteissäädeltyä tukea paikallista opetussuunnitelmauudistusta varten kootuissa työryhmissä.

4.4.2 Kehittämisen strategian ja proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden yhteydet koettuun kuormittumiseen

Proaktiiviset kuormittavuuden itsesäätelystrategiat olivat yksilötasolla yhteydessä vähäisempään kuormittumiseen. Koulutason johtajien luottamus taitoihinsa rajata työtehtäviään ja -tahtiaan oli yhteydessä vähäisempään työuupumusriskiin (ks. Taulukko 4). Runsaasti proaktiivisia itsesäätelystrategioita hyödyntäneet koulutason johtajat raportoivat johdonmukaisesti vähäisempää työstressiä ja työperäistä väsymystä kuin muut. Sen sijaan proaktiivisten kuormittavuuden itsesäätelystrategioiden suhde kyynistymiseen ei ollut yhtä suoraviivainen. Siinä missä *keskin kertaisen työuupumusriskin* profiiliin sijoittuneet koulutason johtajat raportoivat verrattain korkeita kyynistymisen tasoja ja varsin aktiivisia kuormittavuuden itsesäätelystrategioita, *kohonneen työuupumusriskin* profilissa toimijat raportoivat yhtäältä heikompaa itsesäätelystrategioiden hyödyntämistä mutta toisaalta matalampia kyynistymisen tasoja. Tulosten valossa proaktiiviset itsesäätelystrategiat näyttäytyivät koulun johtajien kohdalla merkittävänä resurssina kuormittumisen puskuroimisessa. Voidaan ajatella, että koulun johtajan luottamus kykyihinsä säädellä työmääräänsä ja tunnistaa, milloin on syytä rauhoittaa työtahtia, on edellytys sille, että työyhteisössä voidaan oppia säätelemään kehittämistyön kuormittavuutta yhdessä.

Paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavien toimijoiden käsitykset proaktiivisista yhteissäätelystrategioista ja kehittämisen strategiasta olivat yhteydessä heidän kokemaansa kuormittumiseen kehittämistyössä. Heidän kokemansa yhteissäädelty tuki sääteli yhteissäätelystaitoja ja -pystyvyyttä ($\beta = .74$), eli sosiaalisen tuen tarjoaminen ja pyytäminen väljäkytkentäisessä, opetussuunnitelmatyötä varten kootussa työryhmässä näytti edistävän luottamusta tämän ryhmän kyvykkyyteen säädellä uudistuksen kuormittavuutta työmäärää ja -tahtia rajoittamalla. Tämä koettu kuormittavuuden säätelyn valmius oli edelleen yhteydessä vähäisempään kehittämistyöhön liittyvään stressiin ($\beta = -.45$).

Vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia oli niin ikään yhteydessä kehittämisen vähäisempään kuormittavuuteen. Ensinnäkin vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia oli yhteydessä proaktiivisten yhteissääteilystrategioiden hyödyntämiseen; onnistunut työnjako ja johtaminen sekä kaikkien toimijoiden osaamisen ja näkemysten hyödyntäminen näyttivät edistävän luottamusta yhteisön tai toihin pyytää ja tarjota sosiaalista tukea ($\beta = .63$). Toiseksi yhteinen tiedonrakentelu oli myös suoraan yhteydessä vähäisempään kuormittumiseen kehittämissä, mutta tämä yhteys oli melko heikko ($\beta = -.16$). Kokoavasti voidaan todeta, että kaikkien toimijoiden osaamisen ja asiantuntemuksen hyödyntäminen ja vuorovaikutuksen edistäminen sekä yhteisön kokemus kyvykkyys säädellä työmäärää ja työtahtia koulu-uudistuksessa olivat merkittävässä roolissa kuormittumisen puskuroimisessa paikallistason opetussuunnitelmauudistusta varten kootuissa työryhmissä ($R^2 = .16$).

5 Tutkimuksen kokoava tarkastelu ja pohdinta

5.1 Tutkimuksen metodologinen pohdinta

5.1.1 Tutkimuksen luotettavuuden yleinen tarkastelu

Tutkimuksessa hyödynnettiin monimenetelmällistä tutkimusotetta (Creswell & Plano Clark, 2018). Määrällisiä ja laadullisia aineistoja yhdistettiin konvergenttia lähestymistapaa hyödyntäen siten, että eri menetelmät täydensivät toistensa puutteita (Bryman, 2006; Creswell & Plano Clark, 2018; Greene ym., 1989 ks. myös Onwuegbuzie & Johnson, 2006). Laadullinen haastatteluaineisto mahdollisti kouluhallinnon virkamiesten itsensä esille tuomien uudistamistyön säätelijöiden tunnistamisen, kun taas määrällisten aineistojen avulla voitiin tarkastella hallinto-, paikallis- ja koulutasojen toimijoiden käsityksiä strategioista koulun kehittämisessä, kehittämisen koetusta vaikuttavuudesta ja kuormittavuudesta sekä tutkia näiden välisiä yhteyksiä. Näin ollen erilaiset aineistot ja analyysimenetelmät auttoivat rakentamaan kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä oppimista ja jaksamista tukevasta koulun kehittämisestä kuin mikään aineistoista sellaisenaan. Monimenetelmällisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella päättelyn laadun (engl. *inference quality*) ja päättelyn siirrettävyyden (engl. *inference transferability*) näkökulmista (Teddle & Tashakkori, 2003).

Päättelyn laatua arvioitaessa keskeistä on tutkimuksen asetelman, esimerkiksi aineistonkeruun sekä menetelmien valinnan ja soveltamisen, (engl. *design quality*) tarkastelu sekä tehtyjen päätelmien luotettavuuden ja tarkkuuden (engl. *interpretive rigor*) tarkastelu (Teddle & Tashakkori, 2003). Tässä väitöstutkimuksessa aineistonkeruun ajoitukset suunniteltiin niin, että ne noudattivat opetussuunnitelman uudistamisen vaiheita; hallintotason aineisto kerättiin kesken opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen, kun taas paikallistason aineisto kerättiin alueellisen opetussuunnitelmatyön ollessa aktiivista. Tämä menettely lisäsi päätelmien luotettavuutta, sillä toimijat saattoivat reflektoida kokemuksiaan ja näkemyksiään kyseisessä hetkessä. Kyselyt (I ja II osatutkimus) ja haastattelurunko (I osatutkimus) rakennettiin nimenomaan opetussuunnitelmauudistuksen tutkimista varten ja pilotoitiin ennen varsinaista aineistonkeruuta. Päättelyn luotettavuutta edisti niin ikään oppimisen ja jaksamisen tarkastelu useassa kohortissa monipuolisten aineistojen ja analyysitapojen avulla. Systeeminen tutkimusote mahdollisti kokonaisvaltaisen ymmärryksen rakentamisen oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen prosessista koko peruskoulujärjestelmässä, ei vain yhden toimijaryhmän kokemana. Lisäksi kolmen koulun kehittämisen kannalta keskeisen toimijaryhmän käsitysten tutkiminen lisäsi päättelyn luotettavuutta, sillä havaintojen saattoi huomata kumuloituvan; esimerkiksi kouluhallinnon virkamiehillä ja

paikallistasolla opetussuunnitelmatyöstä vastaavilla toimijoilla oli samansuuntainen ymmärrys koulun kehittämisen strategiasta. Erilaiset analyysistrategiat, laadullinen sisällönanalyysi sekä muuttuja- ja yksilökeskeiset määrälliset menetelmät, tuottivat pääasiassa keskenään samansuuntaisia tuloksia kehittämisen strategiasta, säätelijöistä sekä kuormittumisesta ja kuormittavuuden säätelystrategioista.

Tutkimuksessa päättelyn luotettavuutta lisäsi tutkijatriangulaatio (engl. *investigator triangulation*) tutkimuksen eri vaiheissa (Archibald, 2016; Patton, 1999). Kyselyt ja haastattelurunko kehitettiin monen tutkijan yhteistyönä. Myös aineistonkeruuseen osallistui useita tutkijoita. Analyysimenetelmien valinnasta ja niiden toteuttamisesta neuvoteltiin niin ikään tutkimusryhmässä. Tulosten tulkinasta keskusteltiin väitöstutkimuksen ohjaajien kanssa ja tutkimusryhmän tapauksissa. Tutkijatriangulaatio mahdollisti monen tutkijan asiantuntemuksen ja näkemysten hyödyntämisen, mikä lisäsi päätelmien luotettavuutta ja vähensi vääristymien mahdollisuutta (ks. Archibald, 2016).

Tutkimusasetelma toi myös joitakin rajoituksia päättelyn laadulle. Tutkimuksessa hyödynnettiin poikittaistarkastelua, jonka avulla voidaan tehdä johtopäätöksiä ilmiöiden välisistä yhteyksistä ja esimerkiksi koetun kuormittumisen tasoista tietyssä ajanhetkessä. Poikittaistarkastelun avulla ei kuitenkaan voida päätellä luotettavasti syy-seuraussuhteita (esim. Cohen, Manion, & Morrison, 2011), joten se ei ole soveltu optimaalaisesti muutosten tarkasteluun. Näin ollen jatkossa on tärkeää laajentaa tarkastelun aikajännettä. Eri toimijaryhmiltä kerätyt aineistot eivät myöskään olleet täysin yhteismitallisia, joten niiden vertailussa tulee olla varovainen.

Käsityksiä koulun kehittämisen säätelijöistä tarkasteltiin laadullisesti vain hallintotasolla, joten tutkimuksella ei voida tavoittaa paikallis- ja koulutason toimijoiden mahdollisesti erilaisia näkemyksiä säätelijöistä. Esimerkiksi koulutason toimijoilla, kuten opettajilla ja rehtoreilla, voi olla erilaisia käsityksiä kehittämistyötä edistävistä ja haittaavista tekijöistä kuin kouluhallinnon virkamiehillä, ja nämä käsitykset vaikuttavat osaltaan siihen, kuinka kehittämistyötä koulutasolla toteutetaan. Lisäksi on syytä huomioda, että paikallistason opetussuunnitelmatyöstä vastaavien toimijoiden käsitykset kehittämistyöstä eivät todennäköisesti edusta luotettavasti koko opettajakunnan näkemyksiä siitä huolimatta, että suuri osa heistä oli opettajia. Tämä on seurausta siitä, että paikallistason opetussuunnitelmatyöhön hakeutui todennäköisesti pääasiassa sellaisia opettajia, jotka suhtautuivat myönteisesti uudistukseen (ks. Sullanmaa, Pyhälto, Pietarinen, & Soini, 2019a). Myös heidän keskeinen roolinsa paikallisessa opetussuunnitelman uudistustyössä oli saattanut muovata heidän käsityksiään kehittämisestä. Näin ollen jatkossa on tärkeää tarkastella opettajien käsityksiä kehittämistyön säätelijöistä ja strategioista sekä heidän jaksamistaan uudistuksissa.

Päättelyn siirrettävyyttä arvioitaessa tarkastellaan, missä määrin tulokset ovat siirrettävissä ja yleistettävissä (Teddlie & Tashakkori, 2003). Tämän tutkimuksen

osallistujat, eli kouluhallinnon virkamiehet, paikallistason opetussuunnitelma-työstä vastaavat toimijat sekä koulutason johtajat, edustivat hyvin perusjoukko-jaan. Lisäksi kyselyiden mittareiden reliabiliteetit olivat riittävät, eli ne näyttivät toimivan konteksteissaan kohtuullisen hyvin (ks. tarkemmin luku 3.3, 4.2 ja 4.3). Näin ollen tulokset voidaan yleistää kansallisesti varsin luotettavasti. Aineistot on kuitenkin kerätty tietyissä kehittämistyön vaiheissa. Kehittämistyön aikana opetusalan ammattilaisten käsitykset prosessista sekä työn kuormittavuudesta voivat muuttua; esimerkiksi intensiivisemmän kehittämistyön vaiheen aikana toimijat saattavat kokea enemmän työstressiä kuin rauhallisempana hetkenä. Näiltä osin tuloksia ei voida luotettavasti yleistää koskemaan kaikkia opetussuunnitelman uudistamisen vaiheita tai toisia kehittämisprosesseja. Tutkimusinstrumenttien toimimista muissa konteksteissa tulee niin ikään arvioida, sillä suomalaisella peruskoulujärjestelmällä ja opetussuunnitelman uudistamisen tavassa on useita omaleimaisia piirteitä, kuten vahva luottamus paikallisiin toimijoihin (ks. Hargreaves, Halász, & Pont, 2008; Sahlberg, 2015). Vaikka kaikissa koulun kehittämisprosesseissa voidaan olettaa rakentuvan kysymyksiä oppimisesta ja jaksamisesta, nämä kysymykset saavat todennäköisesti erilaisia muotoja ja painotuksia erilaisissa konteksteissa. Näin ollen tarvitaan lisää tutkimusta oppimisen ja jaksamisen välisistä suhteista erilaisissa koulu-uudistuksista erilaisissa sosiokulttuurisissa konteksteissa.

Monimenetelmällisen tutkimuksen laatu on merkityksellinen useille eri sidosryhmille: esimerkiksi toisille tutkijoille, poliittisille päättäjille ja tutkimuksen osallistujille (O’Cathain, 2010). Kommunikatiivista validiteettia (engl. *communicative validity*) vahvistettiin keskusteluissa tiedeyhteisön kanssa (Kvale, 2007). Käytännössä osatutkimuksia ja niiden tuloksia arvioitiin väitöstutkimuksen ohjaajien kanssa, tutkimusryhmän seminaareissa, kansainvälisissä konferensseissa sekä yksittäisten osatutkimusten julkaisuprosesseissa. Jotta lukija voisi arvioida tutkimuksen tulosten luotettavuutta, kiinnitettiin huomiota myös läpinäkyvyyteen (engl. *transparency*) tutkimuksen raportoinnissa, esimerkiksi tutkimusasetelman kuvaamisessa, menetelmällisten valintojen perustelussa, aineiston kuvaamisessa ja tulkintojen esittämisessä (ks. Creswell & Plano Clark, 2007; O’Cathain, 2010). Tulkintoja tehtäessä nojattiin tutkimuskirjallisuuteen ja tutkimustuloksiin sekä pyrittiin tarkkuuteen ja täsmällisyyteen ilmaisuissa. Tämän tutkimuksen tuloksia (I ja II osatutkimus) palautettiin koulutustilaisuuksissa osallistujille, ja osallistujat saattoivat arvioida tehtyjen päätelmien oikeellisuutta. Tämä menettely vahvisti päätelmien ekologista validiteettia (engl. *ecological validity*) (esim. Cohen ym., 2011).

5.1.2 Tutkimuksen luotettavuus osatutkimuksittain

I osatutkimuksessa kerättiin laadullista haastatteluaaineistoa ja kyselyaineistoa kouluhallinnon virkamiehiltä. Osatutkimuksen osallistujajoukko oli pieni ($N =$

23), mutta osallistumisprosentit korkeita (haastattelu: 85.7% ja kysely: 74.1%). Näin ollen osallistujat edustivat hyvin opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyöstä vastaavia kouluhallinnon virkamiehiä. Haastatteluissa käytetty puolistrukturoitu haastattelurunko antoi virkamiehille mahdollisuuden kuvata vapaasti kokemuksiaan ja näkemyksiään opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyöstä. Aineisto oli rikasta ja mahdollisti virkamiesten tunnistamisen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisprosessin säätelijöiden analysoimisen (Kvale, 2007). Haastatteluaineistolle toteutettiin nelivaiheinen laadullinen sisälönanalyysi. Jokaisessa vaiheessa luokittelujen kriteereistä keskusteltiin tutkimusryhmässä. Lisäksi analyysin vaiheissa 2, 3 ja 4 toteutettiin rinnakkaisluokittelu 30 prosentille aineistosta. Laadullisen aineiston analyysin luotettavuutta arvioitiin myös keskusteluissa vertaisryhmien kanssa (Kvale, 2007), ja ekologista validiteettia vahvistettiin palauttamalla tulokset toimijaryhmän arvioitavaksi (Cohen ym., 2011).

II osatutkimuksen määrällinen aineisto kerättiin paikallistasolla opetussuunnitelmatyöstä vastaavilta toimijoilta. Osallistujia oli verrattain paljon ($N = 550$). Osallistujia oli 54 kunnasta (17% kaikista kunnista). Näin ollen näyte edusti hyvin erilaisia suomalaisia kuntia ja erilaisia opetussuunnitelman uudistamistyön organisoinnin tapoja paikallistasolla (Soini ym., 2018). Kyselyn kaikkien mittareiden reliabiliteetti oli riittävä. Lisäksi jokaista mittamallia tarkasteltiin erikseen konfirmatorisen faktorianalyysin avulla ja mittamallit todettiin aineistoon sopiviksi. Polkumalli rakennettiin konfirmoiduista latenteista faktorirakenteista ja mallin toimivuutta arvioitiin useilla erityyppisillä indekseillä (Bentler, 2007; Miles & Shevlin, 2007), jotka osoittivat mallin sopivan aineistoon. Khiin neliö -testin mukaan polkumalli ei kuitenkaan sopinut aineistoon, mikä johtui todennäköisesti siitä, että vastaajia oli verrattain paljon (Iacobucci, 2010; Miles & Shevlin, 2007). Tuloksia tulkittaessa on muistettava, että tutkimusjoukko koostui työryhmistä, jotka oli muodostettu opetussuunnitelmauudistusta varten. Nämä ryhmät toimivat lyhyellä aikajänteellä ja olivat luonteeltaan väljäkytkentäisiä verrattuna esimerkiksi vaikiintuneisiin opettajayhteisöihin. Tutkimuksen tulosten ekologista validiteettia vahvistettiin tarkastelemalla niitä yhdessä toimijaryhmän edustajien kanssa (ks. Cohen ym., 2011).

III osatutkimuksen aineisto kerättiin koulutason johtajilta kyselyllä, jossa mitattiin koulutason johtajien työstressiä, työuupumuksen oireita ja proaktiivisia kuormittavuuden itsesäätelystrategioita. Näyte poimittiin kansallisesti suomalaisia opettajia edustavasta satunnaisotoksesta, ja se oli kooltaan suurehko ($N = 420$). Kyselyn kokonaisvastausprosenttia (39%) voidaan pitää keskinkertaisena. Otoksen edustavuus, jonka on todettu olevan vastausprosenttia merkityksellisempi tulosten yleistettävyyden kannalta (Krosnick, 1999), oli kuitenkin riittävä (ks. Pietarinen ym. 2013b). Tutkimuksessa hyödynnetyn opettajien sosio-kontekstuaalisen työuupumuksen mittarin (Pietarinen ym., 2013b) eri faktoreiden Cronbachin

alfa -kertoimet olivat riittävät, eli ne näyttivät toimivan aineistossa hyvin. *Riittämättömyyden tunteet opettaja-oppilas-vuorovaikutuksessa* -mittarin reliabiliteetti oli muita mittareita heikempi. Tämä saattaa johtua siitä, että valitut vastaajat olivat pääasiassa rehtoreita ja apulaisrehtoreita, joiden työssä vuorovaikutus oppilaiden kanssa ei välttämättä ole keskeisin riittämättömyyden tunteiden konteksti. Mittari toimi kuitenkin kohtuullisesti.

Osatutkimuksessa hyödynnettiin klusterianalyysia, jota voidaan pitää heuristisena ja subjektiivisena menetelmänä (Clatworthy ym., 2005; Hair ym., 2014). Tässä tutkimuksessa klusteriratkaisu näytti toimivan hyvin, sillä klusterit olivat tulkittavissa erillisiksi aiemman kirjallisuuden valossa (ks. Berjot ym., 2017; Hultell ym., 2013; Mäkikangas & Kinnunen, 2016). Lisäksi klusterit erosivat toisistaan enimmäkseen tilastollisesti merkitsevästi työstressin, työuupumuksen oireiden ja proaktiivisten kuormittavuuden itsesäätelystrategioiden suhteen.

5.1.3 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

Tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä ja eettisesti kestäviä toimintatapoja niin aineistonkeruussa, aineiston käsittelyssä kuin tulosten raportoinnissa (Suomen Akatemia, 2003; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tutkimusluvut pyydettiin Opetushallituksesta, kunnista ja osallistujilta itseltään. Kaikki toimijaryhmiä tiedotettiin tutkimuksesta. Heillä oli mahdollisuus jättäytyä pois tutkimuksesta missä vaiheessa prosessia tahansa. He osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, eivätkä saaneet osallistumisestaan palkkiota. Tutkimusryhmä keräsi ja käsitteli aineistot huolellisuutta, tarkkuutta ja rehellisyyttä noudattaen. Tutkimuksen eri vaiheiden raportoinnissa kiinnitettiin huomiota paitsi avoimuuteen, myös siihen, ettei yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa. Kaikkien osatutkimuksiin osallistuneiden tutkijoiden työpanos huomioitiin sisällyttämällä heidät alkuperäisten artikkelien kirjoittajiksi. Kunkin osatutkimuksen rahoituslähteet raportoitiin niin ikään alkuperäisissä artikkeleissa.

5.2 Tutkimuksen tulokset aiemman tutkimuksen valossa ja teoreettinen kontribuutio

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen anatomiaa. Tulosten avulla voidaan ymmärtää aiempaa paremmin peruskoulun kehittämistä johtavien toimijoiden, eli kouluhallinnon virkamiesten, paikallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavien toimijoiden ja rehtoreiden, yhteisöllistä oppimista ja kuormittumista sekä niiden välistä suhdetta koulu-uudistuksissa. Tutkimus avasi uusia näkökulmia vastavuoroisen koulun kehittämisen strategian mahdollisuuksiin tukea yhteisöllistä oppimista ja jaksamista koulu-uudistuksessa. Tulokset viittasivat myös siihen, että proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden rooli koulun kehittämisessä on aiemmin luultua

moniulotteisempi. Tulokset vahvistivat aiempia havaintoja siitä, että koulun kehittämistyössä oppiminen ja jaksaminen nivoutuvat kiinteästi toisiinsa (Pyhälto ym., 2015; Soini ym., 2010). Lisäksi tulokset tukivat aiempia tutkimustuloksia vastavuoroisen kehittämisen strategian merkityksestä yhteisölliselle oppimiselle (Fullan, 1994, 2007; Kawai ym. 2014; Wilcox & Lawson, 2018) ja proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden toimivuudesta kuormittumisen puskuroimisessa (Klassen 2010; Pietarinen ym., 2013a).

Tulokset osoittivat, että vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia edisti kehittämisen koettua vaikuttavuutta yhteisöllisen oppimisen mahdollistamisen suunnassa (Boone, 2014; Pietarinen ym., 2017a; Ramberg, 2014) ja puskuroi kehittämisen koettua kuormittavuutta. Muutoksen johtaminen, eli onnistuneet johtamiskäytännöt, työnjako ja tiedonkulku, näyttivät edistävän yhteistä tiedonrakentelua, esimerkiksi kaikkien toimijoiden osaamisen ja asiantuntemuksen hyödyntämistä. Yhteinen tiedonrakentelu oli edelleen yhteydessä vähäisempään kuormittumiseen kehittämistyössä ja proaktiivisten kuormittavuuden yhteissäätelystrategioiden aktiiviseen hyödyntämiseen. Näin ollen vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia säätelö koettua kehittämisen kuormittavuutta sekä suoraan että epäsuorasti edistämällä työryhmien osaamista säädellä kehittämisen kuormittavuutta. Tulos antaa viitteitä siitä, että tarjoamalla mahdollisuuden proaktiivisten kuormittavuuden yhteissäätelystrategioiden oppimiseen yhteinen tiedonrakentelu voi toimia areenana jaksamisen leviämiseksi koulun kehittämistyössä (ks. myös Bakker, van Emmerik, & Euwema, 2006).

Tulokset osoittivat, että proaktiiviset kuormittavuuden yhteissäätelystrategiat, eli yhteissäädely tuki ja yhteissäätelytaidot ja -pystyvyys, edistivät jaksamisen (ks. Klassen, 2010; Pietarinen ym. 2013a) ohella myös kehittämisen koettua vaikuttavuutta. Paikallistason opetussuunnitelmatyöstä vastaavien toimijoiden kokemaa yhteissäädely tuki, eli luottamus vastavuoroiseen sosiaaliseen tukeen työryhmissä, näytti edistävän yhteissäätelytaitoja ja -pystyvyyttä, eli ryhmän jäsenten kokemaa kyvykkyyttä säädellä yhdessä työn kuormittavuutta kehittämistyötä ja työtahtia rajaamalla. Yhteissäätelytaidot ja -pystyvyys olivat puolestaan yhteydessä vähäisempään kehittämistyössä koettuun stressiin. Yhteissäädely tuki näytti tulosten valossa auttavan arjen haasteiden ratkaisemisessa ja ylläpitävän koulun aktiivista kehittämistyötä. Tulokset viittasivat niin ikään siihen, että oppiminen on myös jaksamisen kannalta keskeistä; uudistusta varten kootuissa väljäkytkentäisissä yhteisöissä opittiin tunnistamaan ja hyödyntämään sosiaalisia resursseja stressitekijöiden puskuroimiseksi.

Tulokset vahvistivat aiempia tutkimustuloksia siitä, että oppiminen ja jaksaminen ovat kietoutuneet toisiinsa koulun kehittämisessä (ks. Pyhälto ym., 2015; Soini ym., 2010), ja lisäsivät ymmärrystä siitä, miten oppiminen ja jaksaminen ovat yhteydessä toisiinsa. Tulosten valossa koulun kehittämisen sivutuotteena näytti syntyvän joko jaksamista tai kuormittumista kehittämiseen osallistuville toimijoille. Koettu kuormittuminen ei kuitenkaan ollut suoraan yhteydessä siihen,

millaisena yksilöt kokivat kehittämisen vaikuttavuuden, eli mahdollisuudet yhteisölliseen oppimiseen. Oppimisen ja jaksamisen välistä suhdetta näytti säätelevän ensisijaisesti koulun kehittämisen strategia ja kuormittavuuden säätelystrategiat. Vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia edisti yhteisöllistä oppimista, puskuroid kuormittumista ja mahdollisti kuormittavuuden säätelyosaamisen rakentumisen. Vastaavasti proaktiiviset kuormittavuuden säätelystrategiat näyttivät edistävän yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksia ja tukevan jaksamista. Toisin sanoen vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia ja proaktiiviset kuormittavuuden säätelystrategiat näyttivät olevan avainasemassa oppimista ja jaksamista tukevassa koulun kehittämisessä.

Koulun kehittämistä johtavat toimijat kokivat koulun kehittämisen strategian pitkälti vastavuoroiseksi, eli pitivät muutoksen johtamisen ja yhteisen tiedonrakentelun käytäntöjä onnistuneina. Aiemmissa tutkimuksissa vastavuoroisen kehittämisen strategian on todettu mahdollistavan eri toimijoiden osaamisen ja asiantuntemuksen hyödyntämisen (ks. Horton & Martin, 2013; López-Yáñez & Sánchez-Moreno, 2013; Pietarinen ym., 2017a). Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat kuitenkin, että hallintotason virkamiehet nimesivät verrattain harvoin uudistamistyön säätelijöiksi koulutason tekijöitä, kuten opettajien ja rehtoreiden osaamista, siitä huolimatta, että he pitivät kehittämisen strategiaa vastavuoroisena. He korostivat niin ikään hallintotason säätelijöitä uudistuksessa ja näyttivät kokevan kansallisen tason passiivisena. Nämä osin ristiriitaiset tulokset voivat viitata siihen, että vastavuoroista kehittämisen strategiaa, erityisesti yhteistä tiedonrakentelua sen osana, hyödynnettiin jaettujen merkitysneuvottelujen mahdollistamisessa pääasiassa hallinto- ja paikallistasojen sisällä, mutta ei juurikaan tasojen välillä. Aiempi tutkimus on osoittanut, että myös rehtorit painottavat koulu-uudistuksissa enemmän tasojen sisäisiä kuin tasojen välisiä merkitysneuvotteluja (Soini ym., 2016). Tasojen sisäisten merkitysneuvottelujen tiedetään aiempien tutkimusten perusteella edistävän yhteisöllistä oppimista (Coburn, 2005; Gawlik, 2015; Leana, 2011). Yksinomaan tasojen sisällä käytävät erilliset merkitysneuvottelut voivat kuitenkin johtaa siihen, että hallintotasolla laaditaan kehittämisen tavoitteita, jotka eivät sovi koulutodellisuuteen eikä koulun arjen kompleksisuus tule huomioduksi kehittämistyön järjestämisessä. Tällöin koulu-uudistuksella voi olla ennakoimattomia, jopa negatiivisia, vaikutuksia koulun arkeen. Eri tasoilla käytävien erillisten merkitysneuvottelujen sisällöt, ja siten myös niiden seuraukset, voivat myös olla erilaisia; hallintotason virkamiehet saattavat keskittyä neuvottelemaan uudistuksen tavoitteista ja arvoista eli siitä, *mitä* kehitetään, kun taas paikallistason neuvotteluissa voi painottua keskustelu siitä, *miten* nuo tavoitteet saadaan näkymään koulun arjessa. Nämä erot merkitysneuvottelujen sisällöissä ovat osin seurausta toimijoiden erilaisista tehtävistä uudistamistyössä. Ne voivat kuitenkin pahimmillaan johtaa siihen, että kansalliset koulun kehittämishankkeet eivät kytkeydy toisiinsa paikallistasolla. Erillisten kehittämishankkeiden suuri määrä voi

puolestaan kuormittaa opetusalan ammattilaisia (ks. Newmann ym., 2001). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että koulun kehittämiseen osallistuvien toimijoiden riittävän jaettu, systeminen ymmärrys koulun kehittämisestä on koulu-uudistusten onnistumisen ytimessä, ja tällaisen ymmärryksen rakentuminen edellyttää merkitysneuvotteluja myös tasojen välillä (Lasky ym., 2005; Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2011). Näin ollen oppimista ja jaksamista tukeva koulun kehittäminen edellyttää yhteisen tiedonrakentelun tietoista ja tavoitteellista hyödyntämistä sekä horisontaalisten, eli tasojen sisäisten, että vertikaalisten, eli tasojen välisten, merkitysneuvottelujen edistämisessä.

Tulokset osoittivat, että kouluhallinnon virkamiehet tunnistivat uudistamistyön säätelijöitä kaikilla peruskoulujärjestelmän tasoilla, eli heidän käsityksensä koulun kehittämisestä näyttivät olevan pääosin systemisiä. Siitä huolimatta he määrittivät uudistamistyötä edistäväksi tekijäksi pääasiassa yhteistyön hallintotason sisällä ja kokivat rakenteet ja resurssit keskeisinä uudistusta rajoittavina tekijöinä. Säätelijöiden epätasainen tunnistaminen ja hyödyntäminen, eli epäjatkuvat säätelijöiden linjakkuudessa, voivat haastaa oppimisen ja jaksamisen koulu-uudistuksessa. Mikäli hallintotasolla ei tunnisteta joitakin toimijaryhmiä kehittämisen resursseiksi, tällaisten toimijaryhmien osallistaminen jää väistämättä vähäiseksi, eikä heidän asiantuntemustaan voida hyödyntää optimaalisesti. Opetusalan ammattilaisten osallistumista saattaa rajoittaa myös se, jos kehittämistyötä haittaavia tekijöitä, vaikkapa osaamisen puutteita koulutasolla, ei tunnisteta. Rajatut osallistumisen mahdollisuudet ovat puolestaan omiaan kaventamaan esimerkiksi toimijoiden kokemuksiä omistajuudesta, joiden tiedetään säätelevän keskeisesti oppimista ja siten kehittämisen onnistumista (Boone, 2014; Ketelaar ym., 2012; Pyhältö ym., 2014, 2015). Yksipuolinen säätelijöiden hahmottaminen voi viitata myös siihen, että hallintotason virkamiehet tunnistivat oman roolinsa kehittämistyössä ensisijaiseksi toisiin tasoihin verrattuna. Tämä saattaa johtaa siihen, etteivät kansallisesta opetussuunnitelmatyöstä vastaavat virkamiehet tunnista tarvetta tasojen välisille merkitysneuvotteluille, mikä puolestaan haastaa koulun systemisen kehittämisen. Yhden säätelijän tai toimijaryhmän merkityksen ylikorostuminen voi niin ikään lisätä tämän toimijaryhmän työmäärää, joka puolestaan saattaa kuormittaa näitä opetusalan ammattilaisia (ks. Kondakci ym., 2017; Soini ym., 2016; van Veen ym., 2005).

Kehittämistä johtavien toimijoiden kuormittuminen näyttäytyi tulosten valossa kohtuullisena. Koulutasolla voitiin kuitenkin tunnistaa neljä työuupumusriskin suhteen erilaista ryhmää. Työuupumusriskin profiilit olivat enimmäkseen samankaltaisia, eli koulutason johtajat raportoivat johdonmukaisesti joko matalia, keskimääräisiä tai korkeita työuupumuksen oireiden ja työstressin tasoja. *Keskinkertaisen työuupumusriskin* profiili näyttäytyi kuitenkin muihin profiileihin verrattuna epätyypillisenä, koska siinä korostui kyynistyminen työyhteisöä kohtaan (ks. Berjot ym., 2017; Leiter & Maslach, 2016). Tällaisia epätyypillisiä profiileja on havaittu ilmenevän erityisesti työuupumuksen paranemis- tai pahenemisvaiheissa

(Maslach & Leiter, 2008). Voidaan olettaa, että opetusalan ammattilaisten hyödyntämät kuormittavuuden säätelystrategiat vaikuttavat siihen, kumpaan suuntaan heidän jaksamisensa kehittyy. Koulutason johtajat, jotka raportoivat hyödyntävänsä runsaasti proaktiivisia kuormittavuuden itsesäätelystrategioita, raportoivat johdonmukaisesti vähäisempää työstressiä ja työperäistä väsymystä kuin muut. Aiempi tutkimus on osoittanut työstressin ja työperäisen väsymyksen rakentuvan pääasiassa työn määrällisen ylikuormituksen seurauksena, kun taas kyynistymisen on havaittu olevan yhteydessä työympäristöön, erityisesti sosiaalisiin suhteisiin (Federici & Skaalvik, 2012; Hakanen ym., 2006; Maslach ym., 2001; Pyhältö, Pietarinen, & Salmela-Aro, 2011). Näin ollen tulokset voivat merkitä yhtäältä sitä, että koulutason johtajien välillä on yksilöllistä vaihtelua siinä, mitkä työympäristön tekijät kuormittavat heitä. Toisaalta tulokset voivat tarkoittaa sitä, että työuupumusriskin pienentämiseen toimivat eri henkilöillä erilaiset strategiat riippuen siitä, mitkä oireet heillä korostuvat (ks. Timms ym., 2012). Työmäärän rajaamiseen tähtäävien kuormittavuuden itsesäätelystrategioiden voidaan olettaa toimivan paremmin työperäisen väsymyksen puskuroimiseen, kun taas kyynistymisen vähentämiseen ne eivät sellaisenaan riitä (Leiter & Maslach, 2016). Koulun johtajien kuormittuminen ja kyvykyys säädellä sitä muodostavat pohjan sille, miten koulun ammatillisissa yhteisöissä ja koulu-uudistusta varten kootuissa työryhmissä voidaan oppia säätelemään kuormittumista. Kyynistyminen työyhteisöä kohtaan on koulun kehittämisen kannalta erityisen ongelmallista; voimakasta kyynistymistä suhteessa työyhteisöön kokevien rehtoreiden on todennäköisesti vaikeaa hyödyntää parhaita muutoksen johtamisen käytäntöjä tai järjestää riittävästi yhteisen tiedonrakentelun mahdollisuuksia koulun kehittämistyössä. Näin ollen erityisesti rehtorin kyynistyminen voi vaarantaa koulun kehittämisen onnistumisen ja toimivien kuormittavuuden yhteissäätelystrategioiden omaksumisen. Koulun johtajan kuormittuminen voi myös levitä työyhteisössä (ks. Bakker & Schaufeli, 2000; Westman & Etzion, 1999) kyynisten asenteiden välittämänä. Tulokset viittaavat siihen, että rehtoreiden on vaikeaa puskuroida kyynistymistä työyhteisöä kohtaan, mikä saattaa vaikuttaa haitallisesti koko työyhteisön oppimiseen ja jaksamiseen. Kyynistymisen ja siihen johtavien tekijöiden tunnistaminen ja puskuroiminen on kuitenkin keskeistä oppimista ja jaksamista tukevassa koulun kehittämisessä.

Perinteisesti oppimisen ja jaksamisen tutkimuksessa on nojattu toisistaan erilisiin tutkimustraditioihin. Tässä väitöstutkimuksessa yhteisöllistä oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen tarkastelussa hyödynnettiin näistä erilaisista tutkimustraditioista nousevia käsitteitä ja pyrittiin jäsentämään edelleen käsitteiden välisiä suhteita. Yhteinen tiedonrakentelu ja kehittämisen vaikuttavuus yhteisöllisen oppimisen mahdollistamisen suunnassa pohjautuvat vahvasti oppimisen tutkimukseen (ks. Brown & Palincsar, 1989; James & McCormick, 2009; Pietarinen ym., 2017a; Resnick & Hall, 1998). Jaetun merkitysneuvottelun juuret

ovat puolestaan organisaatiotutkimuksessa (Weick ym., 2005). Yhteinen tiedonrakentelu määriteltiin tässä tutkimuksessa strategiseksi keinoksi mahdollistaa jaetut merkitysneuvottelut eli koulun kehittäjien pyrkimykset rakentaa yhteistä ymmärrystä uudistuksen merkityksestä ja vaikutuksista koulun arkeen tulkitsemalla uusia tavoitteita aiemman tiedon, käytäntöjen ja uskomusten valossa (Coburn, 2005; Evans, 2007; Ketelaar ym., 2012; März & Kelchtermans, 2013; Soini ym., 2018). Jaetut merkitysneuvottelut ymmärrettiin puolestaan keskeisiksi edellytyksiksi yhteisölliselle oppimiselle, kuten uusien ideoiden muuttamiselle pedagogisiksi käytännöiksi ja uudenlaisten ajattelu- ja toimintatapojen rakentamiselle (ks. Brown & Palincsar, 1989; Resnick & Hall, 1998). Tämä käsitteellinen jäsenys on tuore, ja tulosten valossa sitä voidaan hyödyntää koulun kehittämisen tarkastelussa ja tutkimisessa.

Kokoavasti voidaan todeta, että tulosten perusteella oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen avainsäätelijät, eli toimijoiden systeemiset käsitykset koulun kehittämisestä, vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia ja proaktiiviset kuormittavuuden säätelystrategiat, näyttivät enimmäkseen tukevan toisiinsa opetussuunnitelmauudistuksessa. Vastavuoroisella koulun kehittämisen strategialla voitiin edistää yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksia ja toimijoiden strategisia valmiuksia säädellä kuormittumista. Koulun kehittämisen strategia toimi osaltaan myös kuormittumisen puskurina. Proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden hyödyntäminen näkyi vähäisempänä kuormittumisena ja kehittämisen koettuna vaikuttavuutena yhteisöllisen oppimisen edistämisen näkökulmasta. Koulun kehittäjien kuormittumisessa ja sen säätelyssä havaittiin kuitenkin yksilöllisiä eroja, ja erityisesti kyynistyminen näyttäytyi vaikeasti säädeltävänä kuormittumisen muotona. Kouluhallinnon virkamiesten käsitykset kehittämisen prosessista näyttivät olevan pääosin systeemisiä, mutta säätelijöiden linjakkuudessa voitiin havaita epäjätkumoita. Tulokset viittaavat siihen, että yhteistä tiedonrakentelua ei osattu hyödyntää tasojen välisten merkitysneuvottelujen edistämässä vastaavalla tavalla kuin tasojen sisällä. Kehittämistä johtavien toimijoiden systeemiset käsitykset koulun kehittämisestä näyttäytyivät välttämättöminä, mutta eivät riittävinä, ehtoina linjakkaalle resurssien hyödyntämiselle ja haasteiden puskuroimiselle opetussuunnitelman uudistamistyössä. Tulosten valossa yhteistä tiedonrakentelua tulisi hyödyntää tietoisesti ja tavoitteellisesti myös tasojen välisten merkitysneuvottelujen edistämässä, jotta kehittämistyö mahdollistaisi optimaalisesti opetusalan ammattilaisten yhteisöllisen oppimisen ja jaksamisen kumuloitumisen.

5.3 Tutkimuksen metodologinen kontribuutio

Tämä väitöstutkimus vastasi monimenetelmällisen tutkimuksen tarpeeseen koulun kehittämisen tutkimuksen kentällä ja edusti systeemistä, kaikki koulujärjestel-

män tasot huomioivaa, koulun kehittämisen tutkimusta (ks. Day ym., 2016; Pyhälto, Soini, & Pietarinen, 2011; Sondergeld & Koskey, 2011). Määrällisillä ja laadullisilla menetelmillä saatiin erilaista tietoa koulun kehittämisen prosessista, ja aineistoja yhdistämällä voitiin ymmärtää kehittämistyötä aiempaa monipuolisemmin. Määrällisen aineiston perusteella voitiin havaita, että opetusalan ammattilaiset sekä hallinto- että paikallistasolla pitivät koulun kehittämisen strategiaa vastavuoroisena, eli he kokivat muutoksen johtamisen ja yhteisen tiedonrakentelun käytännöt onnistuneiksi. Kun hallintotason virkamiesten käsityksiä uudistamistyön säätelijöistä tarkasteltiin laadullisin menetelmin, voitiin kuitenkin havaita, että tunnistettujen säätelijöiden linjakkuudessa oli epäjatkumoa. Tämä tulos viittasi siihen, että vastavuoroista strategiaa hyödynnettiin ensisijaisesti peruskoulujärjestelmän tasojen sisällä. Näin ollen laadullisia ja määrällisiä aineistoja yhdistämällä voitiin ymmärtää aiempaa paremmin erityisesti sitä, miten vastavuoroista koulun kehittämisen strategiaa hyödynnettiin jaettujen merkitysneuvottelujen edistämiseen tasojen sisällä ja tasojen välillä.

Koulun kehittämistä johtavien toimijoiden kuormittumisen rakentumisen tarkastelussa yhdistettiin muuttuja- ja yksilökeskeisiä lähestymistapoja. Paikallis- ja koulutason toimijoiden kuormittuminen näyttäytyi pääsääntöisesti kohtuullisena sekä muuttuja- että yksilökeskeisesti tarkasteltuna. Profiilien tarkasteleminen osoitti kuitenkin, että yksilöiden välillä oli eroja työuupumusriskin suhteen. Tulokset viittasivat siihen, että koulutason johtajia kuormittivat erilaiset työympäristön tekijät. Nämä erot näyttivät heijastuvan eroihin siinä, miten tehokkaita proaktiiviset kuormittavuuden itsesäätelystrategiat olivat. Toisin sanoen koulun johtajien työuupumusriski näytti rakentuvan jossain määrin yksilöllisesti. Yksilökeskeinen tarkastelu auttoi näin ollen syventämään ymmärrystä koulun kehittäjien kuormittumisen muodoista ja rakentumisesta.

Väitöstutkimuksessa testattiin ja hyödynnettiin vastavuoroisen koulun kehittämisen strategian, proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden ja kehittämisen koetun vaikuttavuuden instrumentteja. Koulun kehittämisen tutkimuksen kentällä ovat perinteisesti painottuneet laadullisesti orientoituneet tapaustutkimukset (ks. Fullan, 2016). Määrälliset tutkimukset ovat puolestaan keskittyneet pitkälti uudistusten tuloksiin, kuten oppilaiden oppimistuloksiin (ks. Sondergeld & Koskey, 2011). Näin ollen esimerkiksi kehittämisen strategian määrällisiä mittareita ei ole aiemmin ollut. Tässä tutkimuksessa hyödynnetyt mittarit ovat uusia, ja ne avaavat uusia mahdollisuuksia tutkia koulun kehittämistä. Niiden avulla voidaan analysoida erilaisia koulu-uudistuksia siitä näkökulmasta, *miten* koulua kehitetään ja millaisena uudistusten vaikuttavuus koetaan yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta. Mittareita hyödyntämällä on mahdollista saada yleistettävää tutkimustietoa koulun kehittämisen keinoista ja mahdollisuuksista edistää opetusalan ammattilaisten jaksamista ja yhteisöllistä oppimista.

Väitöstutkimuksessa tarkasteltiin koulun kehittämistä oppimisen ja jaksamisen tukemisen näkökulmasta. Koulun kehittämisen tutkimuksen kentällä on keskitytty

pääasiassa yksittäisiin tekijöihin, jotka vaikuttavat erityisesti oppilaiden oppimistuloksiin (ks. Day ym., 2016; Sondergeld & Koskey, 2011). Lisäksi opetusalan ammattilaisten oppimista ja kuormittumista on tutkittu pääosin toisistaan erillisinä ilmiöinä (esim. Coburn, 2005; van Veen & Slegers, 2006). Näin ollen kehittämisestä vastaavien toimijoiden oppimisen ja jaksamisen yhtäaikainen tarkastelu on uudenlainen näkökulma koulun kehittämisen tutkimuksessa. Oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen ja sen avainsäätelijöiden tarkastelu tarjoaa mahdollisuuden ymmärtää, miten koulua voidaan kehittää kestävällä tavalla. Kun koulun kehittäminen edistää yhtä aikaa tavoitteiden suuntaista, syvällistä oppimista ja toimijoiden osaamista säädellä työn kuormittavuutta, kehittämistyö ei kuluta loppuun koulun kehittäjien voimavaroja vaan tukee myös heidän jaksamistaan. Tulosten perusteella voidaan tehdä joitakin ehdotuksia suomalaisen peruskoulun kehittämiselle.

5.4 Seuraukset suomalaisen peruskoulujärjestelmän kehittämiselle

Tulokset viittasivat siihen, että yhteisöllinen oppiminen ja jaksaminen olivat yhteydessä toisiinsa koulun kehittämistyössä kehittämisen strategian ja kuormittavuuden säätelystrategioiden kautta. Tämä tarkoittaa ensinnäkin sitä, että koulu-uudistuksissa on keskeistä pyrkiä tukemaan yhteisöllistä oppimista ja jaksamista samanaikaisesti (ks. Pyhältö ym., 2015). Toiseksi tulokset viittaavat siihen, että vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia tarjoaa mahdollisuuden tällaiseen oppimista ja jaksamista tukevaan koulun kehittämiseen. Yhteinen tiedonrakentelu näytti edistävän samanaikaisesti kehittämisen koettua vaikuttavuutta ja puskuroivan kuormittumista. Muutoksen johtamisen käytännöt säätelivät puolestaan yhteistä tiedonrakentelua. Näin ollen tulevissa koulu-uudistuksissa on keskeistä jakaa johtamisen vastuuta ja painottaa eri toimijaryhmien osaamisen ja näkökulmien hyödyntämistä.

Tulosten valossa näytti siltä, että yhteistä tiedonrakentelua hyödynnettiin ensisijaisesti jaettujen merkitysneuvottelujen edistämiseen tasojen sisällä, mutta ei niinkään tasojen välillä. Myöskään opetusalan ammattilaisten systeemiset käsitykset koulun kehittämisestä eivät näyttäytyneet riittävänä ehtona säätelijöiden linjakkaalle tunnistamiselle ja hyödyntämiselle. Näiden tulosten perusteella tulevissa koulu-uudistuksissa on syytä vahvistaa yhteistä tiedonrakentelua tietoisesti ja tavoitteellisesti myös tasojen välillä. Näin voidaan edistää tasojen välisiä merkitysneuvotteluja, jotka puolestaan mahdollistavat aiempaa monipuolisempien resurssien hyödyntämisen, aiemmin tunnistamatta jääneiden haasteiden puskuroimisen ja kehittämistyön vastuun jakamisen tasaisemmin.

Kuormittavuuden säätelystrategiat olivat yhteydessä vähäisempään kuormittumiseen koulun kehittämisessä. Työuupumusriskin yksilökeskeisen tarkastelun tulokset viittasivat edelleen siihen, että yksilöiden välillä on vaihtelua siinä, mitkä

työn vuorovaikutussuhteet he kokevat kuormittaviksi. Myös kuormittavuuden säätelystrategiat näyttivät toimivan jossain määrin yksilöllisesti. Toisin sanoen erilaiset kuormittumisen muodot näyttivät edellyttävän erilaisten kuormittavuuden säätelykeinojen hyödyntämistä. Esimerkiksi työtehtävien rajaaminen ja työtahdin rauhoittaminen ovat todennäköisesti hyödyllisiä keinoja ensisijaisesti työn määrällisestä ylikuormituksesta kärsiville toimijoille, kun taas sosiaalisten suhteiden edistäminen voi puskuroida kuormittumista yksilöillä, joilla työuupumuksen ensisijainen lähde ovat ammatillisen yhteisön vuorovaikutuksen haasteet. Koulun kehittämistyössä on jatkossa keskeistä tunnistaa kuormittumisen yksilölliset muodot ja hyödyntää niihin parhaiten sopivia kuormittavuuden säätelystrategioita.

Tulokset osoittivat, että koulun kehittämisen sivutuotteena voitiin omaksua yhteisöllisiä kuormittavuuden säätelystrategioita. Nämä strategiat näyttivät edistävän jaksamisen ohella yhteisöllistä oppimista. Tällaisten strategioiden osaaminen on toimijoille voimavara oman koulunsa kehittämisessä myös tulevaisuudessa, varsinaisen uudistamisprosessin päätyttyä. Myös koulun jatkuva muutos lisää työn vaatimuksia, joten kuormittumisen säätelyosaamisella on keskeinen rooli opettajien ja rehtoreiden jaksamisen kannalta koulun arjessa. Jos koulu-uudistuksessa tuetaan tällaisen osaamisen karttumista, kehittämistyöhön osallistuminen voi parantaa opetusalan ammattilaisten jaksamista pitkällä aikavälillä. Opettajien ja rehtoreiden jaksaminen näkyy puolestaan muun muassa opetuksen laadussa. Näin ollen opettajien kyvykyys säädellä työn kuormittavuutta vaikuttaa keskeisesti myös oppilaiden oppimiseen. Tulokset viittaavat siihen, että tällainen sosiaalisten resurssien tunnistaminen ja hyödyntäminen on taito, jonka oppimista voidaan tietoisesti tukea koulun kehittämistyössä. Tulevissa koulu-uudistuksissa on näin ollen keskeistä panostaa siihen, että toimijoilla on mahdollisuus omaksua proaktiivisia kuormittavuuden säätelystrategioita kehittämistyössä. Erityisen hyödyllistä on järjestää koulun kehittäjille aikaa ja mahdollisuuksia keskustella avoimesti kehittämisen tavoitteiden ja keinojen ohella omasta jaksamisestaan kehittämistyössä. Tällainen avoin keskustelu edellyttää luottamuksen rakentamista uudistamistyötä varten kootuissa väljäkytkentäisissä yhteisöissä.

Tutkimuksessa hyödynnetyt koulun kehittämisen strategian ja proaktiivisten kuormittavuuden säätelystrategioiden sekä oppimisen ja kuormittavuuden instrumentit tarjoavat mahdollisuuden yhteisöjen osaamisen tunnistamiseen ja kehittämisen seurantaan koulun kehittämistyössä paikallis- ja koulutasoilla. Työuupumusriskin tarkastelu mahdollistaa kuormittumisen lähteen tunnistamisen ja edelleen kuormittumisen ehkäisemisen varhaisessa vaiheessa. Työuupumusriskin tyyppien tunnistamisen avulla voidaan panostaa erityisesti sellaisten kuormittavuuden säätelystrategioiden opettelemiseen, joista on eniten hyötyä yksilölle. Koulun kehittämistyötä voidaan tällaisen tiedon avulla suunnata niin, että se tukee aiempaa paremmin oppimista ja jaksamista.

Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää myös opettajien ja rehtoreiden perus- ja täydennyskoulutuksissa. Koulutuksissa on tärkeää rakentaa ymmärrystä siitä, että

koulu-uudistuksissa oppiminen ja jaksamisen ovat kietoutuneet toisiinsa ja niitä voidaan edistää samanaikaisesti. Erityisesti tulisi vahvistaa opettajien ja rehtoreiden valmiuksia toteuttaa kehittämistyötä niin, että se edistää parhaalla mahdollisella tavalla oppimista ja jaksamista. Muutoksen johtamisen käytäntöjen, kuten selkeän roolijaon toteuttamisen ja tehokkaan tiedottamisen, osaaminen on keskeistä, sillä se näyttää säätelevän edelleen yhteistä tiedonrakentelua. Koulutuksissa tulisi edistää opettajien ja rehtoreiden valmiuksia osallistua yhteiseen tiedonrakenteluun eli esimerkiksi osaamista rakentaa vuorovaikutteinen ilmapiiri ja keskustella koulun kehittämiseen liittyvistä päätöksistä yhdessä. Opetusalan ammattilaisten perus- ja täydennyskoulutuksissa olisi niin ikään hyödyllistä järjestää mahdollisuuksia oppia erilaisia kuormittavuuden säätelystrategioita, koska ne näyttäisivät olevan merkityksellisiä oppimisen ja jaksamisen kannalta. Myös peruskoulujärjestelmän eri tasojen välisen vuorovaikutuksen roolia ja yhteisten – erityisesti tasojen välisten – merkitysneuvottelujen tärkeyttä koulun kehittämisessä tulee edelleen painottaa opettajien ja rehtoreiden koulutuksissa.

5.5 Näkökulmia koulun kehittämisen jatkotutkimukseen

Tulokset viittasivat siihen, että yhteistä tiedonrakentelua ei onnistuttu hyödyntämään optimaalisesti tasojen välisten merkitysneuvottelujen edistämisessä. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että käsitykset koulu-uudistuksista vaihtelevat koulujärjestelmän tasojen välillä (Sullanmaa, Pyhälto, Pietarinen, & Soini 2019b; Timperley & Parr 2005), eli koulun kehittäjät eri tasoilla voivat ymmärtää esimerkiksi uudistuksen tavoitteet ja keinot osin eri tavalla. Näin ollen on todennäköistä, että opetusalan ammattilaiset koulujärjestelmän eri tasoilla myös tunnistavat ja painottavat kehittämistyössä erilaisia säätelijöitä, mikä vaikuttaa edelleen tasojen välisten merkitysneuvottelujen mahdollisuuksiin. Eri tasojen toimijoiden käsitysten samanaikainen tarkastelu olisi näin ollen tärkeää, jotta voitaisiin ymmärtää, miten yhteisellä tiedonrakentelulla voitaisiin tukea tasojen välisten merkitysneuvottelujen toteutumista aiempaa paremmin. Erityisesti opettajien käsityksiä koulun kehittämisen prosessista olisi tärkeää tutkia lisää. Tutkimuksen aikajänteen pidentäminen on niin ikään tärkeää, jotta voidaan tehdä aiempaa luotettavampia johtopäätöksiä säätelijöiden vaikutuksista yhteisölliseen oppimiseen ja jaksamiseen.

Koulun kehittämisen tutkimuksessa on painottunut oppilaiden oppimistulosten tarkastelu kehittämisen onnistumisen mittarina (Day ym., 2016; Sondergeld & Koskey, 2011). Tässä tutkimuksessa opetusalan ammattilaisten yhteisöllinen oppiminen ja koettu jaksaminen määriteltiin tärkeiksi kehittämisen tuloksiksi. Jatkossa on hyödyllistä yhdistää näitä tulokulmia ja laajentaa tarkastelua myös oppilaiden jaksamiseen koulun kehittämisessä. Näin voidaan rakentaa aiempaa katta-

vampaa ymmärrystä siitä, kuinka kehittämisestä vastaavien toimijoiden oppiminen ja jaksaminen ovat yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja jaksamiseen kouluuudistuksessa.

Opetusalan ammattilaisten kuormittumista tarkasteltiin tässä väitöstutkimuksessa yksilö- ja muuttujakeskeisiä lähestymistapoja yhdistäen. Näiden lähestymistapojen avulla voitiin tavoittaa osin erilaista ymmärrystä kuormittumisen rakentumisesta: muuttujakeskeisen tarkastelun perusteella näytti siltä, että itsesääätelystrategiat puskuroivat tehokkaasti työuupumuksen riskiä, mutta yksilökeskeisen tarkastelun avulla voitiin havaita yksilöllistä vaihtelua siinä, miten nämä strategiat toimivat erityisesti suhteessa kyynistymiseen. Opetusalan ammattilaisten kuormittumisen tarkastelussa on jatkossa tärkeää yhdistää muuttuja- ja yksilökeskeisiä lähestymistapoja, jotta voidaan ymmärtää eri puolia kuormittumisen rakentumisesta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Yhteisöllisten ja yksilöllisten kuormittavuuden sääätelystrategioiden yhteyksiä olisi jatkossa keskeistä tarkastella kehittämistyön kontekstissa myös pitkittäisasetelman avulla, jotta voitaisiin ymmärtää paremmin kehittämisen toimijoiden kuormittavuuden sääätelyosaamisen rakentumista. Edelleen sekä jaksamisen että kuormittumisen voidaan olettaa leviävän työyhteisöissä erityisesti intensiivisen kehittämistyön aikana (ks. Bakker & Schaufeli, 2000; Westman ym., 2011). Jotta voitaisiin ymmärtää paremmin kuormittumisen rakentumista ammatillisissa yhteisöissä ja uudistamistyötä varten kootuissa työryhmissä, on tärkeää tutkia koulujen välisiä eroja kuormittumisessa ja sen säätelystä. Tutkimuksessa hyödynnetyt mittarit tarjoavat mahdollisuuden tällaiseen tarkasteluun.

Tässä väitöstutkimuksessa hyödynnettiin monimenetelmällistä ja systeemistä lähestymistapaa oppimista ja jaksamista tukevan koulun kehittämisen tutkimiseen. Peruskoulujärjestelmän eri tasoilta kerättyjen monipuolisten aineistojen yhdistäminen tarjosi mahdollisuuden muodostaa kehittämisestä kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä kuin mikään aineisto sellaisenaan. Monimenetelmällisen ja systeemisen tutkimuksen asemaa koulun kehittämisen tutkimuksessa on edelleen syytä vahvistaa. Erilaisten asetelmien hyödyntäminen auttaa rakentamaan entistä kattavampaa ymmärrystä oppimista ja jaksamista tukevasta koulun kehittämisestä.

Lähteet

- Adams, C. M. (2013). Collective trust: a social indicator of instructional capacity. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 363–382.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2007). Systemic change for school improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), 55–77.
- Ahola K. & Hakanen J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*, 104, 103–110.
- Alkahtani, A. (2017). Curriculum change management and workload. *Improving Schools*, 20(3), 209–221.
- Allison, D.G. (1997). Coping with stress in the principalship. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 39–55.
- Anderson, S. E. & Togneri, W. (2005). School district-wide reform policies in education. Teoksessa N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Toim.), *International handbook of educational policy* (s. 173–194). Dordrecht: Springer.
- Archibald, M. M. (2016). Investigator triangulation: a collaborative strategy with potential for mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(3) 228–250.
- Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time. *Psychological Bulletin*, 121(3), 417–436.
- Atjonen, P. (1993). *Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä*. Oulun yliopisto, Acta Universitatis Ouluensis, Series E, 11.
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63–80.
- Avanzi, L., Schuh, S. C., Fraccarolli, F., & van Dick, R. (2015). Why does organizational identification relate to reduced employee burnout? The mediating influence of social support and collective efficacy. *Work & Stress*, 29(1), 1–10.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–329.
- Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion process among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11), 2289–2308.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2006). An organizational and social psychological perspective on burnout and work engagement. Teoksessa M. Hewstone, H. Schut, J. de Wit, K. van den

- Bos, & M. Stroebe (Toim.), *The scope of social psychology: Theory and applications* (s. 229–252). Andover, UK: Psychology Press.
- Bakker, A. B., van Emmerik, H., & Euwema, M. C. (2006). Crossover of burnout and engagement in work teams. *Work and Occupations*, 33(4), 464–489.
- Barber, M. (1998). National strategies for educational reform. Lessons from the British experience since 1988. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Toim.), *International handbook of educational change* (s. 743–767). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Beausaert, S., Froehlich, D.E., Devos C., & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 58(4), 347–365.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 825–829.
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588–606.
- Berjot, S., Altintas, E., Grebot, E., & Lesage, F-X. (2017). Burnout risk profiles among French psychologists. *Burnout Research*, 7, 10–20.
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (Toim.), *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 95–118). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Binkhorst, F. Handelzalts, A., Poortman, C.L., & van Joolingen W.R. (2015). Understanding teacher design teams – A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213–224.
- Boone, S. (2014). Using organizational learning to increase operational and conceptual mental models within professional learning communities. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 5(3), 85–99.
- Borman, G.D., Hewes, G.M., Overman, L., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125–230.
- Breiting, S. (2008). Mental ownership and participation for innovation in environmental education and education for sustainable development. Teoksessa A. Reid, B. B. Jensen, & J. N. V. Simovska, (Toim.), *Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (s. 159–180). New York: Springer.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom setting. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178.

- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. Teoksessa L. B. Resnick (Toim.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (s. 393–451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how it is done? *Qualitative Research*, 6(1), 97–113.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with MPlus: Basic concepts, applications, and programming*. London: Routledge Academic.
- Chaplain, R. P. (2001). Stress and job satisfaction among primary headteachers: A question of balance? *Educational Management & Administration*, 29(2), 197–215.
- Cheung, A. C. K. & Wong, P. M. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 26(1), 39–54.
- Chow, A. (2013). Managing educational change: A case of two leadership approaches. *International Journal of Leadership in Education*, 16(1), 34–54.
- Clatworthy, J., Buick, D., Hankins, M., Weinman, J., & Horne, R. (2005). The use and reporting of cluster analysis in health psychology: a review. *British Journal of Health Psychology*, 10, 328–358.
- Coburn, C. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy analysis*, 23(2), 145–170.
- Coburn, C. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. painos). London: Routledge.
- Cox, T., Griffiths, A., & Rial-González, E. (2000). *Research on work-related stress. European agency for safety and health at work*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Haettu 23.1.2019 <https://osha.europa.eu/en/publications/reports/203/view>
- Coyle, H. E. (2008). School culture benchmarks: Bridges and barriers to successful bullying prevention program implementation. *Journal of School Violence*, 7(2), 105–122.
- Creswell, J. W. (2010). Mapping the landscape of mixed methods research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (Toim.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (s. 45–68). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. painos). California: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage.

- Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice? *Journal of Educational Administration*, 51(2), 109–125.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433–479.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12.
- Domina, T., Lewis, R., Agarwal, P., & Hanselman, P. (2015). Professional sense-makers: Instructional specialists in contemporary schooling. *Educational Researcher*, 44(6), 359–364.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19, 323–345.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Elo, A., Leppänen, A., & Jahkola, A. (2003). Validity of a single-item measure of stress symptoms. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 29(6), 444–451.
- Evans, A. E. (2007). School leaders and their sensemaking about race and demographic change. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 159–188.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(3), 295–320.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606.
- Fullan, M. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. Teoksessa R. J. Anson (Toim.), *Systemic reform: Perspectives on personalizing education* (s. 7–23). Washington, DC.: Office of Educational Research and Improvement (ED). Haettu 23.1.2019 <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396035630.pdf>

- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1998). Scaling up the educational change process. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Toim.), *International handbook of educational change* (s. 671–672). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. painos). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539–544.
- Fullan, M. & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744–752.
- Gawlik, M. A. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 393–415.
- Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130–166.
- Germeten, S. (2011). The new national curriculum in Norway: A change in the role of the principals? *Australian Journal of Education*, 55(1), 14–23.
- Gmelch, W. H. & Gates, G. (1997). The impact of personal, professional and organizational characteristics on administration burnout. *Journal of Educational Administration*, 32(2), 146–159.
- Graczewski, C., Ruffin, M., Shambaugh, L., & Therriault, S. B. (2007). Selecting and implementing whole school improvement models: A district and school administrator perspective. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(1), 75–90.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J., & Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
- Greenglass, E., & Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being. Testing for mediation using path analysis. *European Psychologist*, 14(1), 29–39.
- Greenglass, E., Schwarzer, R., Jakubiec, D., Fiksenbaum, L., & Taubert, S. (1999). The proactive coping inventory (PCI): A multidimensional research instrument. Haettu 27.4.2017 <http://es-therg.info.yorku.ca/files/2014/09/pci.pdf>
- Grossi, G. (1999). Coping and emotional distress in a sample of Swedish unemployed. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(3), 157–165.

- Gu, Q. & Johansson, O. (2013). Sustaining school performance: school context matter. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 16(3), 301–326.
- Guhn, M. (2009). Insights from successful and unsuccessful implementations of school reform programs. *Journal of Educational Change*, 10, 337–363.
- Guo, L. (2012). The impact of new national curricular reform on teachers. *Canadian and International Education*, 41(2), 87–105.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7. painos, Pearson new international edition). Harlow: Pearson.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Toim.), *International handbook of educational change* (s. 558–570). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. Halász, G., & Pont, B. (2008). The Finnish approach to system leadership. Teoksessa B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins (Toim.), *Improving school leadership. Volume 2: Case studies on system leadership* (s. 69–109). OECD. Haettu 23.1.2019 <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264039551-en.pdf?expires=1538811919&id=id&accname=ocid194948&checksum=F8E19D39FE9D791BB0CE163590C6EFCC>
- Herscovitch, L. & Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474–487.
- Honig, M. I. (2004). Where's the “up” in bottom-up reform? *Educational Policy*, 18(4), 527–561.
- Horton, J. & Martin, B. N. (2013). The role of the district administration within professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(1), 55–70.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Hultell, D., Melin, B., & Gustavsson, P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, 75–86.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90–98.

- Ittner, D., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2019). Swiss principals' emotions, basic needs satisfaction and readiness for change during curriculum reform. *Journal of Educational Change*, 20, 165–192.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25, 973–982.
- Jones, P., Forlin, C., & Gillies, A. (2013). The contribution of facilitated leadership to systems development for greater inclusive practices. *International Journal of Whole Schooling*, 9(1), 60–74.
- Kawai, R., Serriere, S., & Mitra, D. (2014). Contested spaces of a “failing” elementary school. *Theory and Research in Social Education*, 42(4), 486–515.
- Keesing-Styles, L., Nash, S., & Ayres, R. (2014). Managing curriculum change and ‘ontological uncertainty’ in tertiary education. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 496–509.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6. painos). Los Angeles; London: SAGE.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273–282.
- Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342–350.
- Klassen, R. M. & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158–169.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243.
- Kondakci, Y., Beycioglu, K., Sincar, M., & Ugurlu, C. T. (2017). Readiness of teachers for change in schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 176–197.
- Krosnick, J. A. (1999). Survey research. *Annual Review of Psychology*, 50, 537–567.
- Kumpulainen, K. & Lankinen, T. (2016). Striving for educational equity and excellence. Evaluation and assessment in Finnish basic education. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Toim.), *Miracle of Education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (2. uud. painos) (s. 71–82). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. California: SAGE.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.

- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Mërrienboer, J. J. G. (2007). Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design. *Teachers and Teacher Education*, 23, 985–997.
- Lainas, A. (2010). Local directors of school education in Greece: Their role and main sources of job stress. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 454–471.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916.
- Lasky, S., Datnow, A., & Stringfield, S. (2005). Linkages between federal, state and local levels in educational reform. Teoksessa N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Toim.), *International handbook of educational policy* (s. 239–259). Dordrecht: Springer.
- Laursen, B. & Hoff, E. (2006). Person-centered and variable-centered approaches to longitudinal data. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(3), 377–389.
- Leana, C. R. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9, 30–35.
- Lee, T., Cheng, Y.C., & Ko, J. (2018). Curriculum reform with a school-based approach: intellectual, structural and cultural challenges, *School Leadership & Management*, 38(3), 278–301.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascal, B. (2002). A framework for research on large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 3(1), 7–33.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3, 89–100.
- Li, Q. & Ni, Y. (2011). Impact of curriculum reform: Evidence of change in classroom practice in mainland China. *International Journal of Educational Research*, 50(2), 71–86.
- López-Yáñez, J. & Sánchez-Moreno, M. (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, 14(2), 203–232.
- Luttenberg, J., Carpay, T., & Veugelers, W. (2013). Educational reform as a dynamic system of problems and solutions: Towards an analytic instrument. *Journal of Educational Change*, 14, 335–352.
- Maslach, C. (1993). Burnout. A multidimensional perspective. Teoksessa W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Toim.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (s. 19–32). Washington DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113.

- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498–512.
- McCharen, B., Song, J., & Martens, J. (2011). School innovation: The mutual impacts of organizational learning and creativity. *Educational Management, Administration & Leadership*, 39(6), 679–694.
- Mendenhall, A. N., Iachini, A., & Anderson-Butcher, D. (2013). Exploring stakeholder perceptions of facilitators and barriers to implementation of an expanded school improvement model. *Children & Schools*, 35(4), 225–234.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. painos). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, J. & Shevlin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 869–874.
- Montgomery, C. & Rupp, A. R. (2005). A Meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 461–488.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained. Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76.
- Moyer, J. C., Cai, J., Wang, N., & Nie, B. (2011). Impact of curriculum reform: Evidence of change in classroom practice in the United States. *International Journal of Educational Research*, 50(2), 87–99.
- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 252–263.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *Mplus: Statistical analysis with latent variables: User's guide* (7. painos). Los Angeles (CA): Muthén & Muthén.
- Mäkikangas, A. & Kinnunen, U. (2016). The person-oriented approach to burnout: A systematic review. *Burnout Research*, 3, 11–23.
- März, V. & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13–24.
- Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A.S. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297–321.
- Ng, S. W. (2009). Why did principals and teachers respond differently to curriculum reform? *Teacher Development*, 13(3), 187–203.
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (2016). *Miracle of Education: the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (2. uud. painos). Rotterdam: Sense Publishers.

- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3. painos). New York: McGraw-Hill.
- O’Cathain, A. (2010). Assessing the quality of mixed methods research: toward a comprehensive framework. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (Toim.), *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 531–556). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. (2006). The validity issues in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48–63.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus. Haettu 23.1.2019 https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Uusi peruskoulu -ohjelma. Oppijälähtöisyys, osaavat opettajat ja yhteisöllinen toimintakulttuuri*. Haettu 28.10.2018 <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Uusi+peruskoulu+-ohjelma+%289.9.2016%29>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189–1208.
- Petko, D., Egger, N., Cantieni, A., & Wespi, B. (2015). Digital media adoption in schools: Bottom-up, top-down, complementary or optional? *Computers & Education*, 84, 49–61.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2017a). Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28(1), 22–40.
- Pietarinen, J. Pyhältö, K., & Soini, T. (2017b). Shared sense-making in curriculum reform – orchestrating the local curriculum work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 491–505.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro K. (2013a). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62–72.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Salmela-Aro, K. (2013b) Validity and reliability of the Socio-Contextual Teacher Burnout Inventory (STBI). *Psychology*, 4, 73–82.
- Plano Clark, V. L. & Badiie, M. (2010). Research questions in mixed methods research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (Toim.), *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 275–304). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Poirel, E., Lapointe, P., & Yvon, F. (2012). Coping with administrative constraints in Quebec school principals. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(4), 302–318.

- Priestley, M., Biesta, G.J.J., Philippou, S., & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. Teoksessa Wyse, D., Hayward L., & Pandya J. (Toim.), *The Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (s.187–201). London: Sage.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12, 1–23.
- Priestley, M., Minty, S., & Eager, M. (2014). School-based curriculum development in Scotland: curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(2), 189–211.
- Prieto, L. L., Soria, M. S., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354–360.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101–1110.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13(1), 95–116.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*, 15(3), 303–325.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning - from adaptation to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(7), 811–830.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2018). Dynamic and shared sense-making in large-scale curriculum reform in school districts. *The Curriculum Journal*, 29(2), 181–200.
- Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2011). A systemic perspective on school reform. *Journal of Educational Administration*, 49(1), 46–61.
- Ramberg, M. R. (2014). What makes reform work? – School-based conditions as predictors of teachers changing practice after a national curriculum reform. *International Education Studies*, 7(6), 46–65.
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510–532.
- Rauste-von Wright, M. (2001). The function of curriculum and the concept of learning. Teoksessa Kimonen, E. (Toim.), *Curriculum approaches. Readings and activities for educational studies* (s. 21–34). Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Rauste-von Wright, M., & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

- Rauste-von Wright, M., von Wright, J., & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulu-tus*. Helsinki: WSOY.
- Reezigt, G.J. & Creemers, B.P. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407–424.
- Resnick, L. B. & Hall, M. W. (1998). Learning organizations for sustainable edu-cation reform. *Daedalus*, 127(4), 89–118.
- Sahlberg, P. (1996). *Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuk-sen muutokseen*. (3. painos). Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkai-susarja A. Tutkimuksia 119. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educa-tional change in Finland?* (2. painos). New York: Teacher College Press.
- Salfi, N.A. (2010). Successful leadership practices of head teachers for school im-provement. Some evidence from Pakistan. *Journal of Educational Man-agement*, 49(4), 414–432.
- Salkovsky, M., Romi, S., & Lewis, R. (2015). Teachers' coping styles and factors inhibiting teachers' preferred classroom management practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 56–65.
- Salonen-Hakomäki, S-M., Soini, T., Pietarinen J. & Pyhältö K. (2016). The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 671–691.
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, pat-terns and implications for professional development. *Journal of Educa-tional Change*, 14(3), 303–333.
- Schaap, H. & de Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of profes-sional learning communities in schools. *Learning Environments Re-search*, 21(1), 109–134.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Jour-nal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.
- Schmidt, M. & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Educa-tion*, 21(8), 949–965.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: Sage.
- Schwarzer, R., Schmitz G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inven-tory. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13(3), 309–326.
- Scott, C. & Bagaka's, J. G. (2004). Moving district reform into schools: links be-tween teachers' perceptions of district-wide reform efforts, participation in professional activities, and student achievement. *Planning and Changing*, 35(1&2), 69–84.

- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. London: Currency/Doubleday.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Smith, M. S. & O'Day, J. (1990). Systemic school reform. *Journal of Education Policy*, 5(5), 233–267.
- Soini, T., Kinossalo, M., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2017). Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala, & P. Kulju, (s. 35–57). *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). Leading a school through change – principals' hands-on leadership strategies in school reform. *School Leadership & Management*, 36(4), 452–469.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2018). Shared sense making strategies in curriculum reform: District level perspective. *Improving Schools*, 21(2), 111–126.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(6), 735–751.
- Sondergeld, T. A. & Koskey, K. L. K. (2011). Evaluating the impact of an urban comprehensive school reform: An illustration of the need for mixed methods. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 94–107.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.

- Stosich, E. L. (2016). Joint inquiry: Teachers' collective learning about the common core in high-poverty urban schools. *American Educational Research Journal*, 53, 1698–1731.
- Straud, C., McNaughton-Cassill, M., & Fuhrman, R. (2015). The role of the five factor model of personality with proactive coping and preventative coping among college students. *Personality and Individual Differences*, 83, 60–64.
- Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2019a). Curriculum coherence as perceived by district-level stakeholders in large-scale national curriculum reform in Finland. *The Curriculum Journal*, 30(3), 244–263.
- Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2019b). Differences in state- and district-level stakeholders' perceptions of curriculum coherence and school impact in national curriculum reform. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 210–226.
- Suomen Akatemia. (2013) *Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet*. Haettu 28.10.2018. <https://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisut/suomen-akatemian-eettiset-ohjeet-2003.pdf>
- Taajamo, M., Puhakka, E., & Välijärvi, J. (2014). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Yläkoulun ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15. Haettu 23.1.2019 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-297-5>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6. painos, Pearson new international edition). Harlow: Pearson.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (Toim.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 3–50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441–460.
- Tieso, C.L. & Hutcheson, V.H. (2014). Validating aspire: An instrument for gauging the probability that reform efforts will succeed. *Planning and Changing*, 45(1/2), 138–163.
- Timms, C., Brough, P., & Graham, D. (2012). Burnt - out but engaged: The co - existence of psychological burnout and engagement. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 327–345.
- Timperley, H. S. & Parr, J. M. (2005). Theory competition and the process of change. *Journal of Educational Change*, 6, 227–251.

- Toh, Y. (2016). Leading sustainable pedagogical reform with technology for student-centred learning: A complexity perspective. *Journal of Educational Change*, 17, 145–169.
- Toppinen-Tanner S. Ojajärvi A., Väänänen, A, Kalimo, R. & Jäppinen P. (2005). Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine*, 31(1), 18–32.
- Troudi, S., & Alwan, F. (2010). Teachers' feelings during curriculum change in the United Arab Emirates: Opening Pandora's box. *Teacher Development*, 14(1), 107–121.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Haettu 28.10.2018. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Törnroos, M., Hintsanen, M., Hintsa, T., Jokela, M., Pulkki-Råback, L., Hutri-Kähönen, N., & Keltikangas-Järvinen, L. (2013). Associations between five-factor model traits and perceived job strain: A population-based study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(4), 492–500.
- Underwood, P. W. (2000). Social support: The promise and the reality. Teoksessa V. H. Rice (Toim.), *Handbook of stress, coping and health: Implications for nursing research, theory and practice* (s. 355–380). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Valli, L. & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519–558.
- van der Merwe, H. & Parsotam, A. (2012). School principal stressors and a stress alleviation strategy based on controlled breathing. *Journal of Asian and African Studies*, 47(6), 666–678.
- van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109.
- van Veelen, R., Slegers, P. J. C., & Endedijk, M. D. (2017). Professional learning among school leaders in secondary education: The impact of personal and work context factors. *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 365–408.
- van Veen, K. & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85–111.
- van Veen, K., Slegers, P., & van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917–934.
- Verešová, M., & Malá, D. (2012). Stress, proactive coping and self-efficacy of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 294–300.

- Vitikka, E., Krokfors, L., & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish national core curriculum: Structure and development. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, & H. Niemi (Toim.) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (s. 83–96). Rotterdam: Sense Publishers.
- Väljjarvi, J. & Sulkunen, S. (2016). Finnish school in international comparison. Teoksessa H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Toim.), *Miracle of education: the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (2. uud. painos) (s. 3–21). Rotterdam: Sense Publishers.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421.
- Weisberg, J. & Sagie, A. (1999). Teachers' physical, mental and emotional burn-out: Impact on intention to quit. *The Journal of Psychology*, 133(3), 333–339.
- Westman, M., Bakker, A. B., Roziner, I., & Sonnentag, S. (2011). Crossover of job demands and emotional exhaustion within teams: a longitudinal multi-level study. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(5), 561–577.
- Westman, M. & Etzion, D. (1999). The crossover of strain from school principals to teachers and vice versa. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 269–278.
- Wilcox, K. & Lawson, H. A. (2018). Teachers' agency, efficacy, engagement, and emotional resilience during policy innovation implementation. *Journal of Educational Change*, 19, 181–204.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. Teoksessa P. A. Alexander, & P. H. Winne (Toim.), *Handbook of educational psychology* (2. painos) (s. 715–737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yim, O. & Ramdeen, K. T. (2015). Hierarchical Cluster Analysis: Comparison of three linkage measures and application to psychological data. *The Quantitative Methods for Psychology*, 11(1), 8–21.
- Yuen, T. W. W., Cheung, A. C. K., & Wong, P. M. (2012). A study of the impact of the first phase of the curriculum reform on student learning in Hong Kong. *The International Journal of Educational Management*, 26(7), 710–728.

	<p>Mikä työskentelyssänne on toiminut hyvin? Miksi? Entä, mikä on ollut haastavaa? Miksi?</p> <p>Miten näet teidän ryhmän tehtävän suhteessa esim. muihin työryhmiin, paikallisen tason toimijoihin tai kouluun? Oletteko hyödyntäneet työskentelyssä muita tahoja?</p> <p>Mitä ajattelet työryhmänne luonnoksesta? Miten ops on muuttumassa?</p>
<i>Toimijuus</i>	<p>Miten näet oman roolisi opetussuunnitelman perusteiden uudistamistyössä?</p> <p>Mihin asioihin opsin perusteissa pyrit erityisesti vaikuttamaan? Miksi? Mikä vaikeuttaa/edistää tämän toteutumista? (Oletko voinut vaikuttaa?)</p> <p>Miten olet pyrkinyt vaikuttamaan työryhmän/-en toimintaan? Mitä olet oivaltanut työskentelyn aikana? Ovatko ajatuksesi ops-perustetyöhön muuttuneet työskentelyn aikana? Jos niin, miten? (Miten roolisi on muuttunut työskentelyn aikana?)</p>
<i>Implementointi</i>	<p>Mitkä ovat seuraavat askeleet opetussuunnitelmauudistustyössä? Mitkä ovat paikallisen opetussuunnitelmatyön avainkohtia? Mitä sen onnistuminen edellyttää?</p>
<i>Kokoava arvio ops-perustetyön merkityksestä</i>	<p>Pohdi vielä haastattelun loppuksi, mikä merkitys ops-perusteiden uudistamisella mielestäsi on?</p>

Haluatko lisätä tai kommentoida jotain? Jäikö jokin tärkeä asia mielestäsi käsittelemättä?

Liite B OPS1-kyselystä tutkimuksessa hyödynnetyt mittarit ja osiot

Vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia

Muutoksen johtaminen

Opetussuunnitelman perusteiden laadintatyössä...

- | | |
|------|-----------------------------------|
| MJ01 | Johtaminen on ollut onnistunutta. |
| MJ02 | Tiedotus on ollut riittävää. |
| MJ03 | On tehty selkeä työnjako. |

Yhteinen tiedonrakentelu

Opetussuunnitelman perusteiden laadintatyössä...

- | | |
|------|--|
| TR01 | Olen kyennyt vaikuttamaan linjauksiin ja sisältöihin. |
| TR02 | Osaamiseni on tullut monipuolisesti hyödynnetyksi. |
| TR03 | Päätökset perustuvat yhteiseen neuvotteluun. |
| TR04 | Saatu palaute on vaikuttanut perusteiden sisältöön. |
| TR05 | Yksittäisen toimijan on mahdotonta saada näkemyksiään läpi. |
| TR06 | Uudistaminen ei perustu kouluilta kantautuviin aloitteisiin. |
| TR07 | Radikaalitkin ideat ovat tervetulleita ja niistä keskustellaan yhdessä. |
| TR08 | Uudistustyötä on tehty yhdessä eikä ylhäältä saneltuna prosessina. |
| TR09 | Eri toimijoiden osaamista on hyödynnetty optimaalisesti. |
| TR10 | On onnistuttu rakentamaan vuorovaikutteinen ilmapiiri. |
| TR11 | Kentän toimijat on otettu mukaan riittävän monin eri tavoin. |
| TR12 | Arvioidaan säännöllisesti yhteistä työskentelyä. |
| TR13 | On huomioitu eri opettajaryhmien (luokan-, aineen- ja erityisopettajat) näkökulmat tasapuolisesti. |

Liite C OPS2-kyselystä tutkimuksessa hyödynnetyt mittarit ja osiot

Vastavuoroinen koulun kehittämisen strategia

Muutoksen johtaminen

Opetussuunnitelman laadintatyössä...

- | | |
|------|-----------------------------------|
| MJ01 | Johtaminen on ollut onnistunutta. |
| MJ02 | Tiedotus on ollut riittävää. |
| MJ03 | On tehty selkeä työnjako. |

Yhteinen tiedonrakentelu

Opetussuunnitelman laadintatyössä...

- | | |
|------|--|
| TR01 | Olen kyennyt vaikuttamaan linjauksiin ja sisältöihin. |
| TR02 | Osaamiseni on tullut monipuolisesti hyödynnetyksi. |
| TR03 | Päätökset perustuvat yhteiseen neuvotteluun. |
| TR04 | Saatu palaute on vaikuttanut opetussuunnitelman sisältöön. |
| TR07 | Radikaalitkin ideat ovat tervetulleita ja niistä keskustellaan yhdessä. |
| TR08 | Uudistustyötä on tehty yhdessä eikä ylhäältä saneltuna prosessina. |
| TR09 | Eri toimijoiden osaamista on hyödynnetty optimaalisesti. |
| TR10 | On onnistuttu rakentamaan vuorovaikutteinen ilmapiiri. |
| TR12 | Arvioidaan säännöllisesti yhteistä työskentelyä. |
| TR13 | On huomioitu eri opettajaryhmien (luokan-, aineen- ja erityisopettajat) näkökulmat tasapuolisesti. |

Proaktiiviset kehittämisen kuormittavuuden yhteissäätelystrategiat

Yhteissäädeltä tuki

- | | |
|------|--|
| YT01 | Pyydämme toisiltamme tukea kohdatessamme uuvuttavia tilanteita kehittämistyössä. |
| YT02 | Kykenemme tunnistamaan yhä paremmin tilanteita, joissa olemme onnistuneet. |
| YT03 | Osaamme tukea kollegoita, joita kehittämistyö kuormittaa. |

Yhteissäätelytaidot ja -pystyvyys

- | | |
|-------|--|
| YTP01 | Osaamme rajata kehittämistyötä. |
| YTP02 | Tiedämme, milloin meidän on syytä löysätä tahtiamme. |
| YTP03 | Kehittämistyössä jaksamista voidaan oppia säätelemään. |
| YTP04 | Osaamme säädellä kehittämisen tahtiamme kiireisessä arjessa. |

Kehittämistyöhön liittyvä stressi

STRESSI Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi, tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa jatkuvasti mieltä. Tunnetko sinä tällaista kehittämistyöhön liittyvää stressiä?

Kehittämisen vaikuttavuus

Opetussuunnitelman uudistustyö...

- KV01 Ylläpitää koulujen aktiivista kehittämistyötä.
- KV04 Sitouttaa opettajia koulun kehittämistyöhön.
- KV05 Auttaa kouluyhteisöjä tunnistamaan oman toimintansa ytimiä.
- KV06 Suuntaa kehittämistyötä koulun arjessa havaittujen epäkohtien ratkaisemiseen.
- KV07 Auttaa kehittämään paikallisesti toimivia ratkaisuja opetuksen järjestämiseksi.
- KV10 Edistää monien perusopetukseen liittyvien ongelmien ratkaisemista.

Liite D TPA-kyselystä tutkimuksessa hyödynnetyt mittarit ja osiot

Sosio-kontekstuaalinen työuupumus

Työperäinen väsymys

- EXH11 Joudun usein työskentelemään liian lujasti työssäni.
EXH12 Opettajan työhön liittyvät huolet pyörivät mielessä vapaa-aikana.
EXH13 Tuntuu, että olen aivan lopussa.
EXH14 Nykyisellä työtahdilla en usko jaksavani eläkeikään saakka.

Kyynistytminen

- CYN21 Olen pettynyt opettajayhteisömme tapaan hoitaa yhteisiä asioita.
CYN22 Lukuisista kehittämissuunnitelmista huolimatta opettajayhteisömme toimintatavat eivät ole muuttuneet.
CYN23 Koen itseni ulkopuoliseksi työyhteisössäni.
CYN24 Työyhteisömme kehittäminen tuntuu minusta etäiseltä.

Riittämättömyyden tunteet

- INAD31 Haastava oppilasaines saa minut kyseenalaistamaan oman osaamiseni opettajana.
INAD32 Koen usein epäonnistuvani työssäni oppilaiden kanssa.
INAD33 Pahoitان usein mieleni selvitellessäni ongelmatilanteita oppilaiden kanssa.

Työstressi

- STRESSI Stressillä tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa jatkuvasti mieltä. Tunnetko sinä tällaista työhön liittyvää stressiä?

Proaktiiviset kehittämisen kuormittavuuden itsesäätelystrategiat

- STRA11 Osaan säädellä omaa työskentelytahtiani koulun kiireisessä arjessa.
STRA12 Osaan rajata työtehtäviäni.
STRA13 Tiedän milloin minun on syytä löysätä työtahtiani.
STRA14 Omaa työssä jaksamista voi oppia säätelemään.
STRA15 Luotan kykyyni selvittää työni asettamista haasteista.
STRA16 Kykenen vaikuttamaan siihen, kuinka kuormittavaa työni on.

